

Tarkoitus vai keinot edellä?

Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tavoista ammattillisessa koulutuksessa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Yleinen ja aikuiskasvatustiede
Pro gradu -tutkielma 30 op
Toukokuu 2021
Reetta Paloheimo

Ohjaaja: Sami Paavola



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Reetta Paloheimo		
Työn nimi - Arbetets titel Tarkoitus vai keinot edellä? Osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen tavoista ammatillisessa koulutuksessa		
Title Purpose or means first? About implementations of recognition of prior learning in Vocational Education and Training		
Oppiaine - Läroämne - Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede		
Työn laji/Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Sami Paavola	Aika - Datum - Month and year Toukokuu 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 82 s + 4 liites.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että ammatillisen koulutuksen osaamisen tunnustaminen pohjautuu elinikäiseen oppimiseen. Osaamisen tunnustaminen on määritelty olevan näkyväksi tekemistä ja osaamisen tunnustaminen virallisen aseman antamista aiemmalle jo arvioidulle osaamiselle. Tutkimusten mukaan menetelminä osaamisen tunnustamisessa ja tunnustamisessa on käytetty esimerkiksi haastatteluja, testejä, henkilökohtaista opintosuunnitelmaa ja todistuksia. Menetelmien merkityksinä puolestaan on nähty muun muassa dokumentointi, pätevyyden ilmaiseminen tai oman osaamisen arviointi. Osaamisen tunnustamisessa ja tunnustamisessa on myös havaittu hyötyjä, kuten opiskelijoiden motivaation paraneminen ja oppilaitosten tuloksellisuus, mutta toisaalta haasteita, kuten resurssitarve ja valtakunnallinen riittämätön ohjeistus. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen toteuttamistavoista ja niiden tavoitteista. Tutkimuksessa selvitetään, millaisia toteuttamistapoja osaamisen tunnustamisessa ja tunnustamisessa on ammatillisessa koulutuksessa. Lisäksi tutkitaan, mitä syitä toteuttamistavoille esitetään, ja millaisia hyötyjä ja kehityskohteita näissä nähdään.</p> <p>Tähän kvalitatiiviseen tutkimukseen osallistui ammatillisen koulutuksen osaamisen tunnustamisessa ja tunnustamisessa mukana olleita: neljä henkilökunnan edustajaa ja kaksi opiskelijaa. Haastattelut koottiin Opetushallituksen kontaktien avulla. Aineisto kerättiin puolistrukturoituina yksilöteemahaastatteluina etäyhteyksillä. Aineisto litteroitiin ja analysoitiin sisällönanalyysin Mayringin induktiivista kategorioiden kehittelymallia soveltaen ja reflektiivisesti teorian kanssa keskustellen.</p> <p>Tämä tutkimus osoitti, että osaamisen tunnustaminen ja tunnustaminen on prosessi, jota tehdään keskustelujen, haastattelujen, selvittelyjen, dokumentoinnin, todistusten ja dokumenttien, alakohtaisten testien ja näyttöjen sekä tietyille henkilöille keskittämisen avulla. Syiksi toteutustavoille esitettiin osaamistiedon siirrettävyys ja käytettävyys, toimintatapojen selkiyttäminen, osaamisen ajantasaisuuden tarkastelu, lakiperustaisuus, oppilaitoksen rahoitus, opiskelijoiden henkilökohtaisiin tarpeisiin vastaaminen sekä henkilökohtaiset opintopolut tai yhteinen opetusrunko. Kehityskohteina tavoissa nähtiin järjestelmien toimivuus, luottaminen osaamisen työelämäkelpoisuuteen, korkeakoulujen opetussuunnitelmien saatavuus, informaalisti opitun tunnustaminen ja tunnustaminen, aika- ja henkilöresurssit, opiskeluun liittyvän tiedon lisääminen sekä työskentelyn helpottuminen. Kolme viimeistä esiintyi myös hyötyinä. Tulokset vahvistavat osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen yleisiä merkityksiä ja haasteita.</p>		
Avainsanat - Nyckelord osaamisen tunnustaminen ja tunnustaminen, ammatillinen koulutus, kompetenssi, jatkuva oppiminen		
Keywords recognition of prior learning, vocational education and training, competence, continuous learning		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Reetta Paloheimo		
Työn nimi - Arbetets titel Tarkoitus vai keinot edellä? Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tavoista ammatillisessa koulutuksessa		
Title Purpose or means first? About implementations of recognition of prior learning in Vocational Education and Training		
Oppiaine - Läroämne - Subject General and Adult Education		
Työn laji/Ohjaaja - Arbetets art/Handledare – Level/Instructor Master's Thesis / Sami Paavola	Aika - Datum - Month and year May 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 82 pp. + 4 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>The current research has proven that recognition of prior learning in Vocational Education and Training (VET) is based on lifelong learning. Also, that recognition of prior learning means making competence visible and giving formal status for evaluated competence. According to earlier studies, implementations of recognition of prior learning have been for example interviews, tests, personal learning plans and documents. It has also found that these implementations have an influence for example on documentation, showing proficiency or evaluation of own competence. In addition, it has been shown there are also some benefits of recognition of prior learning, such as students' increasing motivation and productivity of VET organizations, and on the other hand some challenges like lack of resources and national insufficient instructions. The aim of this study was to increase understanding about implementations of recognition of prior learning and also the motivations behind these implementations. The study examines what kind of implementations of recognition of prior learning exist in VET. Furthermore, the study looks into reasons, benefits and improvement expressed for the implementations.</p> <p>The qualitative study involved persons who have participated in the recognition of prior learning in VET: four of these were part of personnel, and two of these students. The data was collected through semi-structured theme interviews. The interviewees were gathered through the contacts of Finnish National Agency of Education. The interviews were conducted as individual interviews with remote access. The data was transcribed and analyzed by using content analysis. More specific analysis was applied by Mayring's model of inductive category development and reflectively discussed with theoretical bases.</p> <p>This study showed that recognition of prior learning is a uniform process. Prior learning was recognized through discussions, interviews, sorting out, documentation, diplomas and other documents, tests and proof in sectors of vocational education and yet centralizing work to specific persons. The reasons expressed for implementations were portability and usability of competence data, organizing, examination of timeliness of competence, mandatory by law, organization financing, answering to students' personal needs and personal studying paths or common teaching frame. Improvement suggested for implementations of prior learning recognition were functionality of systems, trust in competence in working life, having academic curriculums, recognition of informal learning, time and human resources, increasing the information of studying and making work easier. The last three of these were mentioned also as benefits. The results verified general meanings and challenges in recognition of prior learning.</p>		
Avainsanat - Nyckelord osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen, ammatillinen koulutus, kompetenssi, jatkuva oppiminen		
Keywords recognition of prior learning, vocational education and training, competence, continuous learning		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		

Sisällys

1	JOHDANTO	7
2	MUUTOKSET YHTEISKUNNASSA OHJAAVAT AJANTASAISEEN OSAAMISEEN	10
	2.1 Osaaminen ja kompetenssi käsitteinä.....	10
	2.2 Osaamisen kartoittamisen vaiheet ja tarkoitus.....	12
	2.3 Jatkuva elinikäinen oppiminen osana muuttuvaa yhteiskuntaa	13
3	AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA TAVOITELLAAN HENKILÖKOHTAISESTI KEHITTYVÄÄ JA ASIAKASLÄHTÖISTÄ OSAAMISTA	16
	3.1 Opiskelijoiden osaaminen ammatillisessa koulutuksessa	16
	3.2 Ammatillisten opintojen henkilökohtaistaminen.....	17
	3.3 Kansalliset tietovarannot ja työkalut mahdollistamassa ammatillisen osaamistiedon tallentumisen ja siirrettävyyden.....	19
4	OSAAMISEN TUNNISTAMIS- JA TUNNUSTAMISPROSESSI AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA	21
	4.1 Ammatillisen osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen.....	21
	4.2 Tunnistamisen ja tunnustamisen välineitä ja menetelmiä	22
	4.3 Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen hyötyjä ja haasteita.....	24
	4.4 Tutkimuksessa käytettävistä käsitteistä	26
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	28
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	30
	6.1 Aineiston hankinta.....	30
	6.1.1 Haastateltavien valinta ja kontaktointi	30
	6.1.2 Haastattelurungon muotoutuminen	32
	6.1.3 Haastattelujen toteuttaminen.....	33
	6.2 Sisällönanalyysi ja tarkemmat menetelmät.....	34
	6.2.1 Mayringin induktiivinen kategorioiden kehittäminen	34
	6.2.2 Lopullinen valikoitunut sisällönanalyysin menetelmä	36
	6.2.3 Analyysin vaiheet.....	38
7	TUTKIMUSTULOKSET	41
	7.1 Osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessin toteuttamisen tapoja ammatillisessa koulutuksessa.....	41
	7.2 Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toteuttamistapojen esitetyt syitä.....	49

7.2.1 Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toimintatapakohtaiset esitetyt syyt.....	54
7.3 Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toteuttamistapojen hyötyjä ja kehityskohteita	56
7.3.1 Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toimintatapakohtaiset hyödyt ja kehityskohteet	61
8 ONKO OSAAMISEN TUNNISTAMINEN JA TUNNISTAMINEN SELKEÄÄ?	63
8.1 Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tavat osana laajempaa kokonaisuutta	63
8.1.1 Havaintoja osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessista	63
8.1.2 Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toteuttamistapojen esitetyt syyt johdattelevat prosessin yleisempiin syihin	65
8.1.3 Toteuttamistapojen kehityskohteissa merkittäviä yksittäisiä havaintoja.....	67
8.2 Yleisesti osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyviä merkityksiä, hyötyjä ja kehityskohteita	69
8.3 Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on kokonainen prosessi	71
9 POHDINTAA	73
9.1 Tutkimuksen luotettavuudesta ja etiikasta	73
9.1.1 Aineiston hankinnan ja aineiston luotettavuudesta.....	73
9.1.2 Tutkimusmetodien arvioinnista	75
9.1.3 Tutkimusetiikasta.....	75
9.2 Tulosten arviointia	76
9.3 Miksi osaamista tunnistetaan ja tunnustetaan?	77
LÄHTEET	80
LIITTEET	1
Liite 1: Haastatteluteemat ja -kysymykset.....	2
Liite 2: Tutkimussopimus	3
Liite 3: Kuvio 8. Osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessin kuvaus.....	4

KUVIOT

Kuvio 1. Induktiivisen kategorioiden kehittelyn askelmallia (Mayring, 2000) mukaillen.	36
Kuvio 2. Induktiivinen kategorioiden kehittäminen suhteessa teorian kanssa käytävään reflektiiviseen keskusteluun (täydennetty versio Mayringin (2000) askelmallista).	38
Kuvio 3. Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tapoja ammatillisessa koulutuksessa. Kooste ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosten kategorioista.	42
Kuvio 4. Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toteuttamistapojen esitettyjä syitä. Kooste toisen tutkimuskysymyksen tulosten kategorioista.	50
Kuvio 5. Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tiettyjen toteuttamistapojen yhteydessä mainitut esitetyt syyt.	55
Kuvio 6. Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toteuttamistapojen hyötyjä ja kehityskohteita. Kooste kolmannen tutkimuskysymyksen tulosten kategorioista.	57
Kuvio 7. Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tiettyjen toteuttamistapojen yhteydessä mainitut hyödyt ja kehityskohteet.	61
Kuvio 8. Osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessin kuvaus.	64

1 Johdanto

Osaamisen tunnistaminen on yhteinen haaste ja tavoite niin koulutuksessa kuin työelämässäkin (Helakorpi, 2009). Työelämä on muuttunut tietoyhteiskunnaksi, tai jopa innovatiiviseksi yhteiskunnaksi, jossa ihmiset vaihtavat työpaikkojaan sekä työstä opiskeluun ja toisinpäin (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2008; Ottaviano, Kangasharju & Maliranta, 2009). Tulevaisuutta rakennetaan Suomessa osaamisten ja innovaatioiden avulla (Helakorpi, 2009). Osaamista voidaankin Oosin, Jauholan, Rausmaan ja Hailan mukaan (2020, s. 18) tunnistaa joko työelämän tai koulutusjärjestelmän lähtökohdista käsin. Helakorpi (2009, s. 2) sekä Lepänjuuri, Soininen, Niskanen ja Stenström (2010, s. 74) esittävät, että työn ja osaamisen kohtaaminen on haastavaa, eikä koulutusta ole pystytty uudistamaan vastaamaan muuttunutta tilannetta yhteiskunnassa ja työmarkkinoilla.

Ammatillista koulutusta tarkastellaan tutkimuksissa usein osaamisperustaisena (Mulder, 2004; Karusaari, 2020). Ammatillisen koulutuksen opetus tavoitteleeekin Suomessa pitkälti osaamisen ja työelämävaatimusten keskinäistä kohtaamista (Karusaari, 2020). Kompetenssilla pyritään vastaamaan työelämästä nouseviin kvalifikaatiovaatimukseen (Lepänjuuri ym., 2010, s. 69). Tarvetta niin osaamisen tunnistamiselle kuin tunnustamiselle on noussut esiin koulutuksen kehittämisen sekä työelämän ja oppimisajattelun muutosten kautta (Soininen, Niskanen ja Lepänjuuri, 2010, s. 7; Oosi ym., 2020).

Ammatillisen koulutuksen osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessi koostuu vaiheista, joita ovat Lepänjuuren ja kanssatutkijoiden (2010, s. 63) mukaan osaamisen tunnistaminen eli näkyväksi tekeminen ja selvittäminen, osaamisen arviointi eli vastaavuuden arviointi suhteessa osaamisen tavoitteisiin sekä osaamisen tunnustaminen, joka tarkoittaa virallisen aseman antamista aiemmin opitulle. Virallisella asemalla viitataan ammatillisen tutkinnon perusteisiin verrattavissa olevaan osaamiseen, joka on arvioitu (Soininen ym., 2010a, s. 7). Jotta yksilön tietoja olisi helppo siirtää ja tunnistaa eri yhteyksissä, on Suomessa kansallisesti aloitettu erilaisten sähköisten tietovarantojen ja työkalujen kehittäminen (Oosi ym., 2020, s. 18). Opetushallitus on mukana mallintamassa jatkuvan oppimisen uudistukseen liittyvää osaamisen kartoittamiseen käytettävää digitaalista

palvelukokonaisuutta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019a ja 2020, Oosi ym., 2020). Palvelukokonaisuuden tavoitteena on Opetus- ja kulttuuriministeriön (2019a) mukaan yhdistää laajasti jatkuvaa oppimista tukevat palvelut, osaamisen kartoitus- ja tunnistamispalvelut, urasuunnittelu- ja ohjauspalvelut sekä osaamisen hankkimisen ja kehittämisen palvelut. Osaamisen kartoittamisen eräinä tavoitteina voidaankin nähdä näin ollen jatkuvan oppimisen ja työllistymisen tukeminen. Jatkuvan oppimisen pitämistä yhteiskunnallisten tarpeiden ratkaisijana on kuitenkin syytä tarkastella kriittisesti. Jatkuvan oppimisen on havaittu tavoittelevan usein työllisyystarpeisiin vastaamista, mutta unohtavan yksilölliset muut oppimistarpeet (Honkonen, 2002; Tuomisto, 2002).

Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tilaa on tarkasteltu menneinä vuosina. Vaikka tunnistamis- ja tunnustamisprosessista on nähty olevan hyötyinä esimerkiksi opiskelijoiden motivaation paraneminen ja joissain tilanteissa opiskeluajan lyheneminen, liittyy osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen myös kriittisiä tulokulmia (Soininen, Niskanen, Lepänjuuri & Boman, 2010). Eräänä kehityskohteena on nähty muun kuin muodollisen koulutuksen kautta hankitun osaamisen tunnistaminen (Soininen ym., 2010b, s. 31). Suurimpina haasteina kuitenkin ammatillisen osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toteuttamisen yhteydessä on mainittu resurssien ja ajan puute, ja tarpeina valtakunnallisen ohjeistuksen ja koulutuksen lisääminen (Soininen ym., 2010b, s. 49–50).

Tämän tutkimuksen aihepiiri on lähtöisin Opetushallituksen oppijan palveluiden kehitystiimistä. Näkökulmana tutkimuksessa on ammatillisten osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toteuttamisen tavat. Yhtenä tavoitteena on lisätä ymmärrystä yksittäisten ammatillisen koulutuksen järjestäjien sekä opiskelijoiden näkemyksistä koskien osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessin toteutustapoja. Toisena tavoitteena on tutkimuksen kautta lisätä tietoa osaamisen kartoittamisen palveluiden mahdollista jatkokehitystä varten. Tutkimus pohjautuu olemassa olevaan teorian tietoon sekä empiiriseen haastatteluiden pohjalta tehtyyn litteroituun aineistoon.

Tutkimustehtävänä on selvittää, millaisia tapoja osaamisen tunnistamiselle ja tunnustamiselle on ammatillisen koulutuksen kentällä. Toiseksi millaisia esitettyjä

syitä toimintatavoille annetaan. Ja kolmanneksi, millaisia hyötyjä ja kehityskoh-
teita osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tavoissa nähdään. Kiinnostavaa
on myös, miten tutkimustulokset yhdistyvät osaamisperustaisen ammatillisen
koulutuksen tunnistamisen ja tunnustamisen yleisiin merkityksiin, hyötyihin ja ke-
hityskohteisiin.

2 Muutokset yhteiskunnassa ohjaavat ajantasaiseen osaamiseen

Osaamisen perusolettamuksina pidetään, että se on sekä yksilöllistä että yhteisöllistä, se muodostuu formaalin koulutuksen ja informaalin kokemisen myötä (Hakkarainen ym., 2008; Helakorpi, 2009). Osaamisen kartoittaminen kuuluu teemaattisesti jatkuvan oppimisen uudistamiseen, joka sivuaa yhteiskunnallisesti puhuttavia aiheita, kuten työllistymisen tukemista (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019a ja 2020). Koulutuskentällä tulisi Helakorven (2009) mukaan seurata yhteiskunnallisia muutoksia ja ennakoida tulevaa siinä missä työelämänkin tulee kehittyä toimintatavoiltaan.

2.1 Osaaminen ja kompetenssi käsitteinä

Oppiminen synnyttää osaamista ja asiantuntijuutta eli osaamisen voidaankin nähdä vastaavan käsitettä asiantuntijuus tai ammattitaito (Hakkarainen ym., 2008; Helakorpi, 2009; Lepänjuuri ym., 2010, s. 68). Osaamiseen kuuluu työelämästä kumpuavia kvalifikaatio- eli osaamisvaatimuksia (Karusaari, 2020, s. 35; Lepänjuuri ym., 2010, s. 68). Yksilön osaamista kuvataan sanalla kompetenssi, joka tarkoittaa Toomin (2008, s. 42) mukaan tiedon ja taitojen efektiivistä käyttöä erityisissä ja kompleksisissa konteksteissa. Kompetenssia käsitteenä voidaan kuvata sanoilla tieto, taito ja asenne tai osaaminen, pätevyys ja kelpoisuus (Lepänjuuri ym., 2010, s. 68; Mulder, 2014, s. 111; Karusaari, 2020). Pätevyyttä puolestaan kuvataan kelpoisuus-, ammattitaito-, kompetenssi- ja työkokemus-määritteillä (Karusaari, 2020, s. 34). Kompetenssilla vastataan näin ollen työelämästä nouseviin kvalifikaatiovaatimuksiin (Lepänjuuri ym., 2010, s. 69).

Osaamiselle voidaan nähdä sopiva paikka joko koulutusjärjestelmässä tai työelämässä (Oosi ym., 2020, s. 18). Osaamista voidaan Oosin ym. (2020, s. 18) mukaan tunnistaa joko työelämän tai koulutusjärjestelmän lähtökohdista käsin. Kullakin koulutusasteella, kuten ammatillisessa ja yleissivistävässä koulutuksessa, tavoitteena saatava osaaminen on valtioneuvoston asetuksessa määritelty (Oosi ym., 2020, s. 18–19).

Sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti kehittyä osaamista ja se muodostuu formaalin koulutuksen sekä informaalin kokemisen myötä (Hakkarainen ym., 2008; Helakorpi, 2009). Helakorven (2009) mukaan osaaminen ei ole sidottu vain ammatissa toimimiseen, vaan vaikuttaa myös muille elämän osa-alueille. Yksi määritelmä osaamiselle voisikin olla, että se sisältää niin asiantuntijuuden kuin ammattitaidon, mutta kehittyä ihmisen kokemusten kautta (Helakorpi, 2009). Ammattitaito puolestaan perustuu kyvykkyydelle, joka syntyy perityn lahjakkuuden sekä koulutuksen ja kokemuksen kautta (Helakorpi, 2009).

Osaamista tutkittaessa on jo pidemmän aikaa havaittu hiljaisen tiedon merkitys. Uotila (2010, s. 23) esittää, että Nonaka ja Takeuchi (1995) ovat alkujaan jakaneetkin tietämyksen hiljaiseen ja näkyvään tietoon. Hiljainen tieto on yksi osa osaamista ja voi olla niin tietämistä, toimimista kuin taitavuuttakin (Ekholm, 2011; Toom, Onnismaa & Kajanto, 2008). Polanyin (1966) tunnettu ajatus kuuluukin Toomin (2008, s. 34) mukaan: *voimme tietää enemmän kuin osaamme kertoa*. Hiljainen tieto onkin piilevää tietoa, joka ohjaa ihmisen toimintaa, mutta mitä on vaikea määritellä tyhjentävästi (Hakkarainen & Paavola, 2008, s. 59). Hiljaisesta tiedosta voidaan eritellä vielä hiljainen tietäminen, joka rinnastuu monella tapaa kompetenssiin tarkoittaen ammattimaisen tiedon käyttöä ja taitavaa toimintaa (Toom, 2008, s. 43). Hakkarainen ja Paavola (2008, s. 78) esittävätkin, että hiljainen tieto syntyy yhteisöllisten prosessien ja episteemisten tietoartefaktien rajapinnassa ennemminkin kuin vain ihmisen mielessä.

Osaamisesta keskusteltaessa on käytetty myös osaamistiedon käsitettä, jossa osaamisella nähdään olevan etenkin organisaatioiden johtamisen kannalta tiedon kaltainen merkitys (Uotila, 2010). Tässä Uotilan (2010) mukaan korostuu se, että tiedon ja osaamisen ymmärtämiseksi vaaditaan käsitystä erilaisista piilevistä asioista, kuten ihmisten elintodellisuuksien olemassaolosta, sekä ihmisten identiteeteistä.

2.2 Osaamisen kartoittamisen vaiheet ja tarkoitus

Osaamisen kartoittamisen tavoista ja palveluista Suomessa on tehty laaja yleiskuvaus Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisussa *Miten osaaminen näkyväksi? Kartoitus osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen rakenteista ja käytännöistä Suomessa ja valituissa verrokkimaissa* (Oosi ym., 2020). Lisäksi aihetta on käsitelty useissa muissa teoksissa ammatillisen koulutuksen, ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen näkökulmista jo aiemmin (ks. Saranpää, 2007; Helakorpi, 2009; Ekholm, 2011; Soininen ym., 2010a). Osaamista on kartoitettu osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen avulla (Helakorpi, 2009).

Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisussa osaamisen kartoittamisen käsite nähtiin suomalaisten aineistojen pohjalta painottuvan Suomen formaalin koulutusjärjestelmän määritelmään osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta (Oosi ym., 2020, s. 12). Osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa on puolestaan kyse siitä, että elämän aikana kertyneet tiedot, taidot ja valmiudet huomioidaan, tehdään näkyväksi, ne arvioidaan ja niitä arvostetaan (Lepänjuuri ym., 2010, s. 59). Osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessin nähdään yleensä koostuvan kolmesta vaiheesta, joita ovat Lepänjuuren ym. (2010, s. 63) mukaan ”osaamisen tunnistaminen (näkyväksi tekeminen ja selvittäminen), osaamisen arviointi (vastaavuuden arviointi suhteessa osaamisen tavoitteisiin) sekä osaamisen tunnustaminen (virallisen aseman antaminen aiemmin opitulle). Virallisella asemalla tarkoitetaan valtakunnallisesti määritettyjen perusteiden mukaista osaamista, joka on arvioitu (Soininen ym., 2010a, s. 7).

Osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen eri koulutusasteilla liittyy käsitteellistä moninaisuutta ja lyhenteitä: esimerkiksi AHOT (aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen), OSTU (osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen) sekä AOTT (aiemmin opitun tunnistaminen ja tunnustaminen) voivat esiintyä alan kirjallisuudessa (Lepänjuuri ym., 2010, s. 60). Tämän lisäksi osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessille on eri maissa omia lyhenteitä, jotka liittyvät tiettyihin maiden merkityksiin ja käytäntöihin (Lepänjuuri ym., 2010, s. 60).

Käsitteiden kirjoon mahtuvat hyväksiluku, henkilökohtaistaminen, tunnistaminen, arviointi ja tunnustaminen, joita voidaan kuitenkin pitää alakäsitteinä osaamisen tunnistamiselle ja tunnustamiselle (Lepänjuuri ym., 2010, s. 64). Osaamisen osoittaminen puolestaan on opiskelijan osaamisen näyttämistä todeksi eli viittaa opiskelijan näkökulmaan (Opetushallitus, 2018). Kartoittamisen ohessa käytän tutkimuksessani osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käsitteitä, koska nämä näyttävät melko pitkälle vakiintuneen tämänhetkisessä ammatillisesta koulutuksesta käsittelevässä sanastossa.

2.3 Jatkuva elinikäinen oppiminen osana muuttuvaa yhteiskuntaa

Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen taustalla on ”elinikäisen tai elämäntaajuisen oppimisen perusajatus”, jonka mukaan opimme hankkimalla tietoa, taitoja ja valmiuksia kaikkialla (Soininen ym., 2010a, s. 7). Jo 2000-luvun alussa on todettu, että työelämä on muuttunut tietoyhteiskunnaksi, jossa ihmiset vaihtavat työpaikkojaan sekä työstä opiskeluun ja toisinpäin (Hakkarainen ym., 2008). Lisäksi suomalaisesta yhteiskunnasta kehitetään yhä innovatiivisempaa yhteiskuntaa, jossa eri alueilla voisi olla erilaiset roolit (Ottaviano ym., 2009). Tietoyhteiskunnassa älyllisiin haasteisiin vastaaminen vaatiikin Hakkaraisen ym. (2008, s. 15) mukaan, että koulujärjestelmän ja yhteiskunnan yksilökeskeistä tapaa tarkastella älykkyyttä, oppimista, ajattelua ja tietoa kyseenalaistetaan. Tässä yhteydessä on nostettu esiin yhtenä mahdollisena ratkaisutekijänä elinikäinen oppiminen. Kuitenkin Tuomiston (2002, s. 21) mukaan, kun tarkastellaan elinikäisen oppimisen retoriikkaa tarkemmin, havaitaan elinikäisen oppimisen kehittämisen taustalla lähinnä työllisyyden ja työn tehokkuuden parantaminen.

Elinikäisestä oppimisesta on puhuttu Tuomiston (2002, s. 20, 30) mukaan käsitteillä elinikäinen kasvatus, jatkuva koulutus, elinikäinen oppiminen tai jatkuva oppiminen riippuen kunkin aikakauden painotuksista. Oosin ja muiden kanssatutkijoiden (2020) mukaan jatkuva oppiminen on osaamisen kehittämistä työuran ohessa monipuolisilla ja joustavilla tavoilla. Kuten elinikäisen oppimisen ajatuk-

sessä, myös jatkuvan oppimisen kokonaisuutta tarkastellessa on todettu, että oppimista tapahtuu myös virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella muun muassa töiden ja harrastusten parissa (Oosi ym., 2020). Näin ollen voidaan nähdä elinikäinen oppiminen ja kirjallisuudessa hieman uudempi käsite jatkuva oppiminen jokseenkin samankaltaisina käsitteinä.

Meneillään olevalla jatkuvan oppimisen parlamentaarisella uudistuksella pyritään myös vastaamaan sekä henkilökohtaiseen osaamisen kehittämiseen että työmarkkinoiden ja työvoiman kohtaanto-ongelmaan (Oosi ym., 2020). Jatkuvan oppimisen uudistamisen hanke on Opetus- ja kulttuuriministeriön sekä Työ- ja elinkeinoministeriön (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020) mukaan osa nykyistä Suomen hallitusohjelmaa, joka painottuu työikäisten osaamisen kehittämiseen. Tavoitteena on edistää työikäisten mahdollisuutta kehittää osaamistaan sekä varmistaa osaavan työvoiman saatavuus (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020). Jatkuvan oppimisen yhteydessä painotetaan myös osaamisen tunnistamista ja näkyväksi tekemistä eli tunnustamista, ja näin ollen sellaisten toimintatapojen ja välineiden kehittämistä, joilla tämä mahdollistuu (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020). Tässä uudistuksessa tiedon ja sopivien palveluiden löytämistä tukemaan on suunnitteilla ”digitaalinen palvelu, joka yhdistää koulutustarjonnan, ohjauspalvelut ja tietoa työmarkkinoista”, Opetus- ja kulttuuriministeriö sekä Työ- ja elinkeinoministeriö tiedottavat (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020).

Elinikäistä oppimista kohtaan on kuitenkin esitetty myös kritiikkiä. Tuomiston (2002, s. 21–22) mukaan on havaittavissa, että elinikäisen oppimisen periaatteella on perusteltu eri ryhmien omia tarkoitusperiä. Valtiovallan tavoitteena on esitetty elinikäisen oppimisen yhteydessä esimerkiksi väestön koulutustason nostamista, koulutuksellista tasa-arvoa tai demokratian edistämistä (Tuomisto, 2002, s. 22). Kuitenkaan ihmisten mahdollisuudet oppia eivät ole tasa-arvoisia maiden välillä tai sisälläkään (Honkonen, 2002, s. 41; Tuomisto, 2002, s. 26). Tästä huolimatta taloudelle alisteista elinikäiseen oppimiseen on sisällytetty Honkonen (2002, s. 41) mukaan usein tasa-arvon lupaus tai pyrkimys. Valtiovalta on vedonnut myös oppimisen ilon ajatukseen (Tuomisto, 2002, s. 23). Lenz on kui-

tenkin todennut, että elinikäinen oppiminen voi olla joko miellyttävää omaan uteliaisuuteen perustuvaa tai epämiellyttävää pakonomaista muiden määräämää oppimista (Tuomisto, 2002, s. 24).

Valtiovallan lisäksi työnantajilla on esiintynyt perusteluita elinikäisen oppimisen ajatuksen vahvistamiseen. Tällaisia ovat olleet esimerkiksi työnantajan ja työntekijän yhteiseen tavoitteeseen pyrkiminen tai yksilön työmarkkinakelpoisuuden säilyttäminen (Tuomisto, 2002, s. 27–29). Haasteina näissä esitetyissä teemoissa on kuitenkin, että työnantaja ei ole kiinnostunut yksilön kehittämisestä kuin yksilön työjakson ajan, ihmiset eivät ole niin halukkaita kehittämään itseään kuin saatetaan olettaa ja taloudelliset rajoitteet voivat yksilön kohdalla estää opiskelun (Tuomisto, 2002, s. 28–29). Näin ollen kompetenssin ja kilpailukyvyn edistäminen ovat elinikäisen oppimisen keskiössä, mutta yksilön tarpeet, kuten urakehitys ja työn jatkuvuus jäävät toissijaisiksi asioiksi (Tuomisto, 2002, s. 30–31). Pelkkä kompetenssiperustainen ammatillinen koulutus ei tällöin näytä riittävän, vaan elinikäisen oppimisen toteutuminen työelämässä vaatii yritteliäitä ja joustavia tekijöitä, jotka kykenevät toimimaan arvaamattomien markkinoiden oloissa (Honkonen, 2002, s. 42–43).

3 Ammatillisessa koulutuksessa tavoitellaan henkilökohtaisesti kehittyvää ja asiakaslähtöistä osaamista

3.1 Opiskelijoiden osaaminen ammatillisessa koulutuksessa

Ammatillista koulutusta on jo pidempään tarkasteltu tutkimuksissa osaamisperustaisena (Mulder, 2004; Karusaari, 2020). Mulder (2004) on esimerkiksi esittänyt, että koulutuksen, arvioinnin ja ammatillisen osaamisen kehittämisen tulisi olla osaamisperustaista. Suomessa ammatillisessa koulutuksessa viimeisin uudistus tehtiin 2018, joka tarkensi ammatillisen koulutuksen keskiöön osaamisperustaisuuden ja asiakaslähtöisyyden (Karusaari, 2020; Oosi ym., 2020, s. 26). Karusaaren selvityksessä (2020, s. 3) näiksi ammatillisen koulutuksen asiakkaiksi määrittyivät opiskelijat sekä työelämän asiakkuudet.

Opintojen mitoituksen peruste on Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisun mukaan suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa osaamispiste, joka kuvaa saavutettua osaamista (Oosi ym., 2020). Osaamispisteiden määrä on kytköksissä opintoihin sisältyvään osaamisen kattavuuteen, vaikeusasteeseen sekä merkittävyyteen suhteessa koko tutkinnon tai valmennettavan koulutuksen ammattitaitovaatimuksiin ja osaamistavoitteisiin (Oosi ym., 2020; Opetushallitus, 2021b). Osaaminen on kuitenkin käsite, joka ei käsitä pelkästään tietyn ammatin asettamia tieto- ja taitovaatimuksia, vaan sisältää paljon hiljaistakin tietoa (Ekholm, 2011, s. 12). Tutkintoon johtavissa koulutuksissa lähtökohtana on Oosin ja muiden kansatutkijoiden (2020) mukaan osaamiseen perustuva tapa koulutuksen tavoitteiden kuvaamisessa. Voidaankin puhua osaamisperusteisuudesta, jossa keskeistä on, että osaamista voi hankkia monella eri tavalla ja sen arviointi on mahdollista eri yhteyksissä (Oosi ym., 2020, s. 20).

Selkeät osaamiskuvaukset perusteissa tai esimerkiksi näyttöaineistossa ovat lähtökohtana ammatillisen osaamisen tunnistamiselle ja tunnustamiselle (Lepänjuuri ym., 2010, s. 121). Näillä pyrittiin huomioimaan muuttuvan työelämän osaamistarpeet sekä varmistamaan ammattitaitoinen työvoima (Karusaari, 2020). Osaamista voi yhdistellä aiempaa vapaammin eri tutkinnoista muodostaen työelämän

tarpeita vastaavia kokonaisuuksia (Oosi ym., 2020, s. 26). Työelämän tarpeisiin vastaaminen onkin juuri asiakasperustaisuuden mukainen tavoite.

Ammatillisen osaamisen yhteydessä voidaan näin ollen puhua ammatillisesta pätevyydestä tai ammatillisesta kompetenssista (Karusaari, 2020; Mulder, 2014). Ammattitaidosta puolestaan voidaan käyttää termiä ammatillinen kompetenssi, jolla tarkoitetaan kompetenssia ammatin vaatimassa ympäristössä (Karusaari, 2020; Mulder, 2014, s. 111). Ammattilaisten voidaan sanoa olevan osaavia, jos he käyttäytyvät annettujen ammattitaitovaatimusten mukaan vastuullisesti ja tuottavasti (Mulder, 2014, s. 111). Eräs näkemys ammatilliseen osaamiseen on, että se koostuu kompetenssista sekä oikeudesta toimia tietyssä ammatissa (Mulder, 2014, s. 111–112).

Eräänä haasteena on kuitenkin nähty, että työelämän kompetenssikuvaukset ja osaamisperustaisen koulutuksen tarjoaman kompetenssin välinen suhde ei aina ole kuitenkaan selkeä (Mulder, 2004, s. 10). Myös kompetenssin ja ammatillisen tuottavuuden välinen yhteys on kompleksinen, eikä selkeää riippuvuutta tai eroa näiden välillä ole todistettu (Mulder, 2014, s. 112). Työelämän osaamis- eli kva-lifikaatiovaatimukset ja muodollisen koulutuksen ammattitaitovaatimukset eivät Lepänjuuren ja muiden kanssatutkijoiden (2010, s. 74) tutkimukseen osallistuneiden haastateltavien mukaan joka tilanteessa vastanneet toisiaan. Valtakunnallisista perusteista nousevien koulutuskohtaisten ammatillisten tutkinnonosien vaatimusten nähtiin paikoin olevan jopa liian korkeatasoisia ammatillisen koulutuksen kohdalla (Lepänjuuri ym., 2010, s. 74).

3.2 Ammatillisten opintojen henkilökohtaistaminen

Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017, 45 §) sisältää henkilökohtaistamista käsittelevän luvun, jonka mukaan koulutuksen järjestäjän tehtävä on suunnitella opiskelijan tavoitteiden sekä tunnistetun aiemmin hankitun osaamisen perusteella, suorittaako opiskelija koko tutkinnon vai tutkinnon osan tai osia.

Aiemmin hankittua osaamista arvioidaan Suomen lain mukaan samoin perustein kuin muutakin ammatilliseen koulutukseen liittyvää osaamista (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 47 §). Arvioinnista laissa puolestaan määrätään, että ”osaamisen arvioinnilla annetaan tietoa opiskelijan osaamisesta, varmistetaan tutkinnon tai koulutuksen perusteiden ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttaminen sekä kehitetään edellytyksiä itsearviointiin” sekä, että ”opiskelijan osaamista arvioidaan monipuolisesti vertaamalla sitä tutkinnon tai koulutuksen perusteissa määrättyyn osaamiseen” (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 53 §). Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisessa onkin Lepänjuuren ym. (2010, s. 69) mukaan siis kyse samasta ilmiöstä kuin kompetenssilla kvalifikaatiovaatimuksiin vastaamisessa. Tarkemmin ottaen, miten työelämästä nousevat tutkinnon perusteissa tai koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmassa ilmaistut ammattitaitovaatimukset ja opiskelijan ammatillinen pätevyys vastaavat toisiaan (Lepänjuuri ym., 2010, s. 69).

Lain mukaan opiskelijan aiemmin hankittua osaamista tunnistaa opettaja näytön avulla tai vähintään kaksi opettajaa ilman näyttöä (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 47 §). Ammatillisten opintojen Henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan (HOKS) merkittävät tiedot on kirjattu tarkemmin Valtioneuvoston asetukseen (673/2017, 9 §) henkilökohtaistamisen lukuun.

Opetushallituksen (2018, s. 9) mukaan lähtökohtana ammatilliseen koulutukseen on osaamisperustaisuus ja asiakaslähtöisyys. Jotta ammatillinen koulutus vastaisi opiskelijan ja työelämän osaamistarpeisiin, luodaan opiskelijalle edellytyksiä osaamisen osoittamiselle ja arvioinnille henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS) avulla (Opetushallitus, 2018). Tämä kehittämissuunnitelma laaditaan Opetushallituksen (2018) mukaan opiskelijan ja työelämän kanssa yhteistyössä. Opiskelijan aiemmin hankittu osaaminen selvitetään, tunnistetaan, arvioidaan ja tunnustetaan (Opetushallitus, 2018, s. 9), jolloin syntyy osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessi.

3.3 Kansalliset tietovarannot ja työkalut mahdollistamassa ammatillisen osaamistiedon tallentumisen ja siirrettävyyden

Ammatillisten tutkintojen ja koulutuksen perusteet ohjaavat työelämälähtöisten ja osaamisperustaisten paikallisten toteutussuunnitelmien laatimiseen (Lepänjuuri ym., 2010, s. 67; Opetushallitus, 2020a). Ammatillisten tutkintojen perusteet on koottu Opetushallituksen taholta ePerusteet-palveluun (Oosi ym., 2020 ja Opetushallitus, 2020a). Opetushallitus ylläpitää myös Opintopolku.fi -palvelua, joka tuottaa yleistä koulutustietoa, jota käyttäjä voi etsiä omaa jatkuvaa oppimistaan tukemaan (Oosi ym., 2020 ja Opetushallitus, 2020b). Myös suunnitelmissa on, että jatkuvan oppimisen uudistukseen liittyvä digitaalinen palvelukokonaisuus rakentuisi osaltaan Opintopolku.fi-palvelukokonaisuuden perustalle (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019a, s. 52).

Tieto Suomen viranomaisten todentamasta osaamisesta on Koski-tietovarannossa, joka muodostuu eri rekistereistä ja tietovarannoista (Oosi ym., 2020). Koski-tietovaranto sisältää tiedon kunkin oppijan todennetusta osaamisesta yksittäisestä opintosuorituksesta tutkintotasoon asti. Lisäksi oppilaiden ja opiskelijoiden tiedot opinto-oikeuksista ja kuvauksia suoritettujen tutkinnon keskeisistä sisällöistä ja osaamisvaatimuksista on saatavilla Koski-tietovarannosta, johon opiskelijalla on pääsy Oman opintopolun kautta. (Oosi ym., 2020, s. 22 ja Opetushallitus, 2020b.)

Koski- ja ePerusteet-palveluita voivat hyödyntää myös kaupalliset ja kolmannen sektorin toimijat. Tietoja voidaan Oosin ym. (2020) mukaan käyttää aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen lisäksi esimerkiksi työnhaussa ja opintojen ja osaamisen kehittämistoimien suunnittelussa ja henkilökohtaistamisessa. Tiedon rajapintoja voidaan jo hyödyntää, mutta on myös nähty tarvetta sisällyttää Koski-palveluun muidenkin kuin viranomaisten todentamaa osaamista sekä mahdollisuus yksilön omien tietojen siirtämisestä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019b).

Opetushallitus on kehittänyt digitaalisen eHOKS-palvelun, jonka tarkoituksena on toimia henkilökohtaistamisen tukena sekä helpottaa opiskelijan henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman hallinnointia (Opetushallitus, 2021a). Lisäksi

eHOKS-palvelun tavoitteena on parantaa tiedon näkyvyyttä ja liikkuvuutta eri toimijoiden välillä (Opetushallitus, 2021a). eHOKS-palvelu on kansallinen palvelu, johon opiskelijalle luodaan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma tämän aloittaessa ammattiopinnot (Opetushallitus, 2020c).

4 Osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessi ammatillisessa koulutuksessa

Ammatillista osaamista tunnistetaan ja tunnustetaan suhteessa tutkinnon perusteissa määritettyihin ammattitaitovaatimuksiin (Oosi ym., 2020). Työ- ja elinkeinoministeriön selvityksen (Oosi ym., 2020, s. 13) perusteella tiedetään, että ammatillisen koulutuksen järjestäjät myöntävät itse virallisen tunnustuksen opiskelijan osaamisesta. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisesta säädetään (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 46 – 47 §), että opiskelijan esittämien asiakirjojen ja muun selvityksen perusteella on koulutuksen järjestäjän tehtävä selvittää ja tunnistaa opiskelijan aiemmin hankkima osaaminen sekä tunnustaa näistä se osaaminen, joka vastaa tutkinnon tai koulutuksen perusteiden ammattitaitovaatimuksia tai osaamistavoitteita.

4.1 Ammatillisen osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen

Ammatillisen osaamisen kentällä osaamisen kartoittaminen vastaa siihen tarpeeseen, että esimerkiksi aikuisilla jo aiemmin hankittu tai yleisesti koulutusjärjestelmän ulkopuolella hankittu osaaminen tehdään näkyväksi (Ekholm, 2011, s. 12; Salo, 2008, s. 321). Osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessissa keskeisiä ovat ammattitaidon, osaamisen ja arvioinnin käsitteet, koska arviointia tehdään suhteessa ammattitaidon osaamistavoitteisiin (Lepänjuuri ym., 2010, s. 61). Työelämälähtöisen osaamisen jäsentämisen ja sen arvioinnin tavoitteena onkin oppijan kannalta lopulta Lepänjuuren ym. (2010, s. 61–62) mukaan ”henkilökohtaistaminen, yksilölliset oppimispolut ja ammatillisen kasvun tukeminen”.

Ammatillisen koulutuksen osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen noudattaa hyvin pitkälle aiemman ammatillisen aikuiskoulutuksen (säädetty 1994) näyttötutkintomestariohjelman aikaisemman osaamisen tunnistamista ja osoittamista (Salo, 2008, s. 322–326). Näyttötutkintomestariohjelman tutkimuksen yhteydessä on havaittu, että ohjelmaan hakeutuvat saattavat hallita tietämättään sellaista ammatillista osaamista, jota henkilökohtaistamisessa voidaan tunnistaa ja käyttää opiskelijan hyödyksi (Salo, 2008, s. 323). Tätä voidaan Salon (2008) mu-

kaan kutsua myös hiljaiseksi tiedoksi. Soininen ym. (2010b, s. 26) kertovat selvityksessään, että ammatillisessa koulutuksessa osaamisen tunnustamista tehdään yleisimmin sellaisesta osaamisesta, joka on hankittu aikaisemmillä ammatillisilla opinnoilla, aikaisemmillä tutkinnoilla ja työkokemuksella. Osaamisen tunnustamista on tehty muualla kuin muodollisessa koulutuksessa hankitusta osaamisesta työkokemuksen lisäksi esimerkiksi harrastuksesta tai järjestötoiminnasta hankitun osaamisen perusteella (Soininen ym., 2010b, s. 26, s. 30). Osaamista todennetaan näyttöjen ja muiden tapojen avulla ammattiopinnoissa koulutuksen ajan (Oosi ym., 2020, s. 27). Kuitenkaan työssäoppimista ja opinnäytetyötä ei voi tunnustaa aiemman hankitun osaamisen perusteella (Soininen ym., 2010b, s. 39).

Jos opiskelijalla on toimivaltaisen viranomaisen tunnustamaa opintoihin sopivaa osaamista olemassa, tämä osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan sellaiseen, mutta muu osaaminen osoitetaan näytöllä (Oosi ym., 2020, s. 27). Toimivaltaisuus koulutuksen järjestäjillä on nykyään helpommin tarkasteltavissa myös maiden välillä, sillä virallisten ammatillisten koulutusten järjestäjät noudattavat Euroopassa European Qualification Framework -vaatimuksia ja osaaminen on todennettu todistuksilla (Mulder, 2014, s. 111). Opiskelijat osoittavat osaamistaan Opetushallituksen (2018, s. 9) selvityksen mukaan näytöissä eli tekemällä käytännön työtehtäviä aidoissa työtilanteissa sekä tarvittaessa myös muilla tavoin.

4.2 Tunnistamisen ja tunnustamisen välineitä ja menetelmiä

Osaamisen tunnistaminen on nähty kytkeytyvän ohjaamiseen (Saranpää, 2007) ja osaamista on Helakorven (2009) mukaan puolestaan tunnistettu pitkään työskentelyä havainnoimalla. Kuitenkin tämän oheen on ollut tarpeen kehittää joitain työkaluja, joista Helakorpi (2006) on kehittänyt arvioinnin työkaluja. Oppilaitoksen menettelytapoja aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseksi, arvioimiseksi ja tunnustamiseksi on kutsuttu myös tunnustamisjärjestelmäksi (Lepänjuuri ym., 2010, s. 64). Osaamiskartoituksia on Sisäasiainministeriön julkaisun (Ekholm, 2011, s. 11) mukaan havaittu käytettävän ammatillisissa oppilaitoksissa henkilökohtaistamisen työvälineenä, työelämässä rekrytoinnissa ja maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa ohjauksen tukena.

Menetelminä ja välineinä menneiden vuosien aikana osaamisen kartoittamiseen on käytetty työnäytteitä, haastatteluja, simulaattoreita, testejä, kielitaitotestejä, portfolioita tai osaan.fi-palvelun kartoitusta, ammatillisen osaamisen itsearviointijärjestelmää, HOPSia, opetussuunnitelmia, tutkinto- ja työtodistuksia, muita pätevyys-tunnustavia asiakirjoja, tuotetta tai näytettä osaamisesta ja oppimispäiväkirjoja (Ekholm, 2011, s. 12; Lepänjuuri ym., 2010, s. 88; Oosi ym., 2020, s. 29). Näistä esimerkiksi Osaan.fi-palvelu on avoin palvelu kansalaisille, jossa ammatillisesta koulutuksesta kiinnostunut voi arvioida omaa osaamistaan häntä kiinnostavassa ammatissa sekä selata ammatillisten tutkintojen osaamisvaatimuksia (Oosi ym., 2020, s. 30). Osaan.fi-palvelu esittää tiedot lukemalla ne Opetushallituksen ylläpitämistä Opintopolku-palvelukokonaisuuteen kuuluvista Opintopolku- ja ePerusteet-palveluista (Oosi ym., 2020, s. 30).

Soinisen ja kanssatutkijoiden (2010b, s. 28) mukaan ammatillisessa peruskoulutuksessa käytettiin aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisessa pääosin tutkinto- ja työtodistuksia ja näiden lisäksi muita asiakirjoja, jotka tunnustavat pätevyys-tunnuksia. Silloista henkilökohtaista opintosuunnitelmaa, jonka nykyinen henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelma korvaa, käytettiin myös yleisesti osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa ja sitä pidettiin yhtenä merkittävimpänä välineenä (Soininen ym., 2010b, s. 28).

Henkilökohtaisen opintosuunnitelman käyttöä pidettiin lisäksi tarpeellisena huolimatta koulutus-alasta, oppilaitoksen koosta tai läänistä ja sitä käytettiin etenkin dokumentointiin (Soininen ym., 2010b, s. 29; Lepänjuuri ym., 2010, s. 88). Soininen ym. (2010, s. 30-31) selvityksen mukaan muualla kuin muodollisessa koulutuksessa hankitun osaamisen tunnistamisessa suuri merkitys oli erilaisilla henkilökohtaisilla haastatteluilla ja keskusteluilla. Osaamisen tunnistamista on silloisen selvityksen mukaan dokumentoitu noin kahdessa kolmesta oppilaitoksesta osaksi HOPSia (nyttämmin HOKS) ja tunnustamista vielä jonkin verran enemmän (Soininen ym., 2010b, s. 37). Osaamisen tunnustamispäätös on puolestaan kirjattu useimmiten opintohallintojärjestelmään (Soininen ym., 2010b).

Vaikka osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen on tullut avuksi erilaisia sähköisiä järjestelmiä, on yksilön oma-aloitteisuudella ja ohjauksella näkynyt olevan suuri merkitys osaamisen kartoittamisessa (Oosi ym., 2020, s. 15–16). Noin vuosikymmen sitten on jo havaittu, että ammatillisen koulutuksen osaamisen tunnistamisen prosessi on oppijälähtöinen ja ohjauskeskeinen: se käynnistyy pääosin opiskelijan omasta pyynnöstä, mutta päävastuu prosessissa on opiskelijan ohjaajalla (opinto-ohjaaja, ryhmänohjaaja tai luokanvalvoja) (Soininen ym., 2010b, s. 21, 24; Lepänjuuri ym., 2010, s. 63, 84). Tunnistajana on Lepänjuuren ym. (2010, s. 92) mukaan yleensä opintojen ohjaaja ja joissakin oppilaitoksissa ryhmänohjaaja. Aiemman ammatillisen näyttötutkintomestariohjelman oppijoilta kootut palautteet kertovat, että oppijoilla on tarvetta tukiryhmätoimintaan ja henkilökohtaiseen ohjaukseen riippumatta aiemmasta osaamisesta (Salo, 2008, s. 329). Eräässä kyselyssä (Ekholm, 2011, s. 24) selviää myös, että osaamisen arviointi, ammattitaidon kartoitukset ja ohjaus limittyvät maahanmuuttajien osaamisen kartoittamisessa toisiinsa, ja nämä ovatkin tarkemmin ottaen saman prosessin osia. Vaikka opiskelijan ohjaajalla on rooli osaamisen kartoittamisen palveluiden käyttämisessä ja mukana on usein myös alakohtainen opettaja ja joskus apulaisrehtori, opiskelijaa kannustetaan myös itse kuvaamaan osaamisensa kertymistä (Soininen ym., 2010b, s. 21, 24; Lepänjuuri ym., 2010, s. 84; Oosi ym., 2020, s. 29). Koulutuksen järjestäjillä ei ole mahdollisuutta vaikuttaa valtakunnallisissa tutkinnon perusteissa määritettyihin ammattitaitovaatimuksiin, mutta he voivat vaikuttaa siihen, millaisia menetelmiä opiskelijoiden ammatillista kompetenssia tunnistettaessa ja arvioitaessa käytetään (Lepänjuuri ym., 2010, s. 121).

4.3 Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen hyötyjä ja haasteita

Tavoitteena ammatillisen koulutuksen osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosesseissa on, että yksilön osaaminen saataisi tunnustettua huolimatta siitä, millaisessa ympäristössä tai missä elämänvaiheessa osaaminen on hankittu (Lepänjuuri ym., 2010, s. 83). Kuitenkin Honkosen (2002, s. 47) mukaan silloin, kun oppiminen siirtyy perinteisestä koulukontekstista työkontekstiin, oppimista ale-

taan mitata tuotannon mittapuilla. Tällöin oppimistarpeet saatetaan nähdä työsidonnaisesti ja yksilön muut oppimistarpeet jäävät toissijaisiksi (Honkonen, 2002, s. 47). Oppilaitoksen näkökulmasta hyötynä osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa on, että oppilaitoksen tuloksellisuus ja taloudellinen tehokkuus paranevat kuten myös vaikuttavuus, työelämäyhteydet ja oppilaitoksen maine (Soininen ym., 2010b, 46–48).

Ryhmäkoot ovat pienentyneet ja opetushenkilöstön sekä opiskelijoiden väliset yhteydet parantuneet (Soininen ym., 2010b, 48). Lisäksi osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen on nähty lyhentävän opiskelu- ja valmistumisaikaa (Soininen ym., 2010b, s. 30, 42; Ekholm, 2010), mutta toisaalta oppilaitoksissa on havaittu eroja eivätkä kaikki osaamisen tunnustamiskokemukset ole puhuneet opiskeluaikojen lyhenemisen puolesta (Lepänjuuri ym., 2010, s. 89). Tästä esimerkkinä on se, että jos opiskelijalla on opintojaan aloittaessaan paljon osaamista, voidaan opintojen alussa tehdä koko opintojen ajalle vain kaksivuotinen opintopolun suunnitelma (Soininen ym., 2010b, s. 30). Kuitenkin joissain tapauksissa, vaikka osaamista tunnustetaankin, ei se välttämättä johda valmistumisajan lyhenemiseen, koska opintotarjonnan määrä tai opiskeluohjelman tiettytahtinen eteneminen ei joustu opiskelijoiden mukaan (Soininen ym., 2010b, s. 42–43).

Hyötynä opiskelijan näkökulmasta osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa on nähty se, että opiskelijoiden motivaatio paranee, tietoisuus omasta osaamisesta lisääntyy sekä opiskelukustannukset alenevat ja aikaa vapautuu (Soininen ym., 2010b, 46–48). Lisäksi kysymyspatteristot, kuten useissa oppilaitoksissa käytössä ollut osaan.fi -ohjelmisto on havaittu hyväksi, sillä se auttaa opiskelijaa hahmottamaan osaamistaan suhteessa tutkinnon perusteisiin (Lepänjuuri ym., 2010, s. 89).

Osaamisen tunnistamisen eräänä haasteena on nähty se, ettei muun kuin muodollisen koulutuksen kautta hankitun osaamisen tunnistaminen ole välttämättä oikeudenmukaista ja tasapuolista eri opiskelijoiden kesken (Soininen ym., 2010b, s. 31). Lisäksi jos dokumentit tai todistukset puuttuvat tai opettajalla on asenne ei ole kohdillaan, voi opiskelijan aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen vaikeutua tai jopa jäädä väliin (Soininen ym., 2010b, s. 32). Suurimpina haasteina

osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toteuttamisen yhteydessä on mainittu resurssien, ajan puute ja tarpeina valtakunnallisen ohjeistuksen ja koulutuksen lisääminen (Soininen ym., 2010b, s. 49–50).

Ammatillisiin tutkinnon osiin liittyvä tunnistaminen on kohdistunut Lepänjuuren ym. (2010, s. 77) tutkimuksen mukaan näytöissä lähinnä ammatillisiin tietoihin ja taitoisin sekä alakohtaisesti vaihdellen joihinkin avaintaitoihin. Kirjallisilla kokeilla ja työtodistuksilla tunnistamisessa puolestaan voi olla vaarana se, että osaamista saattaa jäädä havaitsematta ja tunnustetaan vain sitä osaamista, jota on helppo kuvata tai kontrolloida (Lepänjuuri ym., 2010, s. 77). Osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessin ohjauksen haasteena on myös nähty se, että opiskelijoilla ei ole aina riittävästi tietoa tutkinnon perusteista ennen kuin prosessi alkaa, joten opiskelija ei välttämättä osaa verrata osaamistaan osaamistavoitteisiin (Lepänjuuri ym., 2010, s. 86). Näyttötutkintomestariohjelman tutkimuksessa osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta todetaan lisäksi, että oppijoilla ja ohjaajilla tulee olla yhteinen halu ohjaustyöhön ja tarpeen tulee lähteä oppijasta (Salo, 2008, s. 324). Opiskelija saattaa myös olla halukas osallistumaan opetukseen tunnustamisen sijasta tai olla muuten haluton lähtemään työlääseen tunnistamis- ja tunnustamisprosessiin, jolloin tunnistaminen jää tekemättä (Lepänjuuri ym., 2010, s. 94).

4.4 Tutkimuksessa käytettävistä käsitteistä

Suomalaista ammatillista koulutusta käsittelevässä kirjallisuudessa käytetään käsitteinä nykyään pääosin osaamisen tunnistamista ja tunnustamista kuvaamaan osaamisen kartoittamista. Näkökulmana tunnistamisessa ja tunnustamisessa on se, että koulutuksen järjestäjä tai työelämän toimija kartoittaa opiskelijan osaamista. Tämän lisäksi kirjallisuudessa puhutaan osaamisen osoittamisesta, joka puolestaan kuvaa opiskelijan näkökulmaa oman osaamisen näyttämisestä todeksi.

Tässä tutkimuksessa käytetään pääosin termejä osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen, sen vakiintuneen aseman myötä ammatillisen koulutuksen pa-

rissa. Osaamisen kartoittamisen käsitettä tutkimuksessa käytettäessä tarkoitetaan kokonaisuutta, joka käsittää niin osaamisen tunnistamisen kuin tunnustamisenkin, mutta joka voi sisältää myös muita vivahteita kuin suomalaisen formaalin koulutuksen sisältämät käsitykset osaamisen näkyväksi tekemisestä. Osaamisen osoittamisella puolestaan tarkoitetaan opiskelijan näkökulmaa eli ikään kuin osaamisen kartoittamisen katsomista toiselta puolelta.

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimus rajoittuu aihepiiriltään osaamisen kartoittamisen erilaisiin tapoihin ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimuksessa keskitytään toimintatapojen selvittämisen lisäksi näiden tapojen käyttämisen esitettyihin syihin, hyödyllisyysnäkökulmiin ja kehityskohteisiin. Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen hyötyjä ja haasteita on jo selvitetty yleisesti aiemmissa tutkimuksissa, mutta kiinnostavaa tässä tutkimuksessa onkin paneutua käytössä olevien tiettyjen osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toimintatapojen merkityksiin.

Jotta osaamisen kartoittamisen palveluverkoston voisi jatkossa kehittää palvelemaan paremmin käyttötarkoituksiaan, on ensin selvitettävä, millaisia toimintatapoja tällä hetkellä on käytössä ammatillisessa koulutuksessa osaamisen kartoittamiseen ja mitä tarkoituksia näillä nähdään olevan. Toimintatapoihin voi olemassa olevan tiedon perusteella kuulua niin digitaalisia palveluita kuin käytännöllisiä toimia. Näistä toimintatavoista käytetään tutkimuksessa yhteisesti nimitystä tavat tai toimintatavat.

Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen yhteydessä on Lepänjuuren ja muiden kanssatutkijoiden (2010, s. 82) mukaan usein keskustelussa miten ja mitä tunnistetaan, kun olennaisempaa olisi pohtia, miksi tunnistetaan. Vaikka tutkimustehtäväni keskittyy osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toimintatapoihin, tutkimus saattaa antaa näkökulmia myös siihen, miksi osaamista ylipäätään tunnistetaan ja tunnustetaan ammatillisessa koulutuksessa.

Näkökulmana on siis erilaisten tapojen käyttö, vaikka lähtökohtana on myös tapoihin liittyvien merkitysten avulla antaa tietoa mahdollista palveluiden jatkokehitystä varten. Merkitys tutkimusongelman ratkaisemiseen kumpuaa Opetushallituksen tavoitteesta parantaa osaamisen kartoittamisen palveluiden verkostoa sekä antaa tietoa jo olemassa olevien tapojen merkityksistä. Tutkimustehtävänä on tarkemmin ottaen vastata seuraaviin tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuskysymykset:

- 1) Millaisia tapoja ammatillisessa koulutuksessa on käytössä opiskelijoiden osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen?
- 2) Miksi oppilaitoksessa käytetään juuri tiettyjä tapoja osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen?
- 3) Millaisia hyötyjä ja kehityskohteita osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessissa mukana olevat näkevät osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toteutustavoissa?

6 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Haastattelut toteutettiin etäyhteyksillä ja tallennettiin. Haastattelut litteroitiin ja analysoitiin sisällönanalyysin keinoin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysissä huomioitiin induktiivinen kategorioiden kehittäminen (ks. Mayring, 2000) sekä teorian kanssa keskustelu (ks. Salo, 2015). Tutkimus asemoitui tutkimusstrategisesti laadulliseksi tapaustutkimukseksi, jossa on fenomenograafisen suuntauksen piirteitä (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006; Gröhn, 1992). Tutkimuskysymyksiin etsittiin vastauksia haastatteluista nousevien kategorioiden sekä teoriataustan avulla.

6.1 Aineiston hankinta

6.1.1 Haastateltavien valinta ja kontaktointi

Tutkimukseen osallistuvat haastateltavat valittiin ammatillisista oppilaitoksista Opetushallituksen kontaktien avulla. Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa olin Opetushallituksella harjoittelussa ja tutkimuksen aikana myös työntekijänä, joten aiheeseen paneutuminen ja kiinnostus tuli myös oman työnkuvani kautta. Sain haastateltaviin oppilaitoksiin yhteystiedot kollegalta, eikä itselläni ollut valintaa sen suhteen, mistä oppilaitoksista halusin aineistoa kerätä. Pyysin tältä kollegalta yhteystietoja sellaisille ammatillisen koulutuksen järjestäjien henkilöille, jotka mahdollisesti olivat käyttäneet jotain osaamisen kartoittamiseen liittyvää palvelua tai muuten olleet tekemisissä kyseisen prosessin kanssa. Tutkijana asemoiduin ammatillisen koulutuksen ulkopuoliseksi tutkijaksi. Tutkimuksen aluksi kerroin kuitenkin taustani olevan aineenopettaja ja senhetkisen työni olevan Opetushallituksella. Vaikka kerroin tekeväni tutkimuksen opiskelijana, työtaustani saattoi vaikuttaa siihen, millaisena tutkittavat näkivät tutkija-asemani.

Olin yhteydessä oppilaitoksiin sähköpostitse ja kysyin, olisiko heidän oppilaitoksestaan haastateltavaksi henkilökunnan jäsentä sekä mahdollisesti opiskelijaa, jotka olisi jollain tavalla mukana osaamisen tunnistamisessa tai tunnustamisessa. Tunnistamisen prosessin päävastuu oli tutkimustiedon mukaan usein opiskelijan

ohjaajalla, joka voi olla opinto-ohjaaja, ryhmänohjaaja tai luokanvalvoja sekä ala-kohtaisen opettajan (Soininen ym., 2010b, s. 21, 24). Aiemman teorian tiedon valossa oli myös tiedossa, että opiskelijat ovat mukana osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen vaiheissa jollain tavalla (Lepänjuuri ym., 2010). Pidin näin ollen tärkeänä, että tutkimukseen osallistuisi sekä henkilökunnan jäseniä että myös joku opiskelija, jotta saisin mahdollisesti lisää näkökulmia tutkimusongelmani ratkaisemiseen.

Tutkimuksen viitekehys oli tutkimuskohteeltaan suomalaiset ammatillista koulutusta järjestävät oppilaitokset. Tutkimuskohde rajautui kuuteen haastateltavaan, joista jokainen oli ollut mukana ammatillisen koulutuksen osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessissa. Tutkimuksessani käsittelin neljän suomalaisen ammatillisen oppilaitoksen henkilökunnan jäsenen sekä kahden ammatillisen opiskelijan haastatteluja. Haastatteluihin osallistuviin opiskelijoihin oli saatu kontakti kahden haastatteluun osallistuvan henkilökunnan jäsenen kautta. Opiskelijat olivat siis kumpikin sellaisesta oppilaitoksesta, josta kummastakin haastatteluun osallistui opiskelijan lisäksi yksi henkilökunnan edustaja. Alkujaan oli tarkoitus haastatella myös kolmesta neljään opiskelijaa, mutta osa oppilaitoksista ei saanut opiskelijaa mukaan haastatteluun. Tutkimuksessa keskityttiin siis pienehköön joukkoon, joiden haastattelujen perusteella pyrittiin saamaan tapaustutkimukselle ominaisesti yksityiskohtaisia vastauksia tutkimuskysymyksiin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tutkimukseeni valikoitui tämä määrä oppilaitoksia tutkimuksen mielekkään laajuuden varmistamiseksi.

Haastateltavien tiedot anonymisoitiin ja heidät on merkitty tuloksiin satunnaisessa järjestyksessä. Haastateltavista käytetään tutkimuksessa seuraavia merkintöjä:

h1 = haastateltava 1, henkilökuntaa

o2 = haastateltava 2, opiskelija

h3 = haastateltava 3, henkilökuntaa

h4 = haastateltava 4, henkilökuntaa

o5 = haastateltava 5, opiskelija

h6 = haastateltava 6, henkilökuntaa.

Haastateltaville kerrottiin, että henkilötietoja ei tulisi näkyviin aineiston analyysiin, vaan aineisto anonymisoitaisiin. Tämä saattoi lisätä haastateltavien halukkuutta kertoa myös mahdollisista haasteista tai kehitysehdotuksista. Anonymisoinnista ja muista tutkimuksen käytäntöihin liittyvistä seikoista kerrottiin haastateltaville jo haastattelukutsussa ennen haastatteluja. Sekä tutkija että haastateltavat allekirjoittivat tutkimussopimuksen, jonka sisältö on liitteenä (ks. liite 2). Haastateltavien taustatietoja ei erityisemmin kysytty anonymiteetin varmistamiseksi, vaan pääasia oli, että he olivat olleet osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessissa mukana. Joukkoon kertyi sekä ohjaajia että ammatillista opetusta antaneita opettajia. Tästä syntyikin aineistotriangulaatio, kun tiedon lähteitä oli eri ryhmistä, ja siten tutkimuksen luotettavuus parani (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 167; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

6.1.2 Haastattelurungon muotoutuminen

Haastattelu valikoitui aineistonhankinnan tavaksi, koska haastatteluissa osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen parissa toimineet saivat kattavasti kertoa näkökulmiaan ja näin tutkimusongelmiini muodostuisi oletettavasti parhaiten vastauksia. Tutkimusstrategisesti tutkimuksessa esiintyi fenomenograafisia piirteitä, kuten ilmiön merkitys erilaisten käsitysten valossa (Gröhn, 1992; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tutkimuksessa keskityttiin ammatillisen osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toteuttamiseen ilmiönä ja tutkittavien käsityksiin ja kokemuksiin tästä. Haastatteluilla pyrittiin siis nostamaan esiin myös tutkittavien erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä sekä laadullisia eroja (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Tavoitteena tutkimuksessa oli saada syvällisempää tietoa siitä, millaisia tapoja ammatillisessa koulutuksessa käytettiin opiskelijoiden osaamisen kartoittamiseksi. Koska osaamisen kartoittaminen tapahtui tutkimushetkellä ammatillisessa koulutuksessa osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen avulla, otettiin myös nämä termit käyttöön haastattelukysymyksissä. Haastatteluissa oli tarkoitus avata osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessiin osallistuvien ajatuksia ja näkemyksiä siitä, millaisia tapoja osaamisen kartoittamisessa käytettiin ja

mitä toimintatavoilla ajateltiin saavuttavan. Lisäksi haastatteluissa pyrittiin saamaan esille haastateltavien ajatuksia toimintatapojen hyödyllisyysnäkökulmasta sekä kehityskohteista.

Haastattelukysymykset suunniteltiin siltä kannalta, että käsitteistö ei välttämättä ollut kaikille haastateltaville tuttu entuudestaan. Kysymyksiä pyrittiin niin sanotusti kansankielistämään valmiiksi, etenkin opiskelijoita ajatellen. Tässä tavoitteena oli saada teoreettiset käsitteet haastateltavien ymmärrettäväksi eli etsiä käsitteille empiirisiä vastineita (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Haastattelurunko oli puolistrukturoitu teemahaastattelu. Kaikille haastateltaville siis esitettiin samat kysymykset, mutta kysymysten muotoilu ja järjestys saattoi hieman vaihdella sen mukaan, kuinka haastattelu luonnollisesti eteni. Haastattelukysymykset ovat liitteenä (ks. liite 1). Varsinaisten kysymysten ohkeen kirjattiin apukysymykset toisenlaisella muotoilulla siltä varalta, että haastattelussa ei syntyisi keskustelua varsinaisen haastattelukysymyksen avulla.

Tutkimuksessa huomioitiin se, että Oosi ja muut kanssatutkijat (2020) olivat selvittäneet, että osaamisen kartoittamisessa oli käytetty työnäytteitä, simulaattoreita, testejä, kielitaitotestejä, portfolioita tai osaan.fi-palvelun kartoitusta. Eräänä vaihtoehtona olisi ollut laatia haastattelurunko näiden tietojen pohjalta, mutta tutkimuksessa tavoiteltiin sitä, että haastateltavat saivat itse nostaa asiat esille. Näin vastaukset kuvastaisivat mahdollisimman aidosti heidän omia käsityksiään käytössä olevista osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tavoista.

6.1.3 Haastattelujen toteuttaminen

Haastattelut järjestettiin vallitsevan pandemiasta aiheutuvan poikkeustilan vuoksi etäyhteyksillä Microsoft Teams -ohjelmistolla. Tutkimukseen osallistuvat saivat päättää, pitivätkö videota päällä vai osallistuivatko pelkällä ääniyhteydellä. Elekieltä ei arvioitu tai tulkittu tutkimuksessa. Kullekin haastateltavalle varattiin erikseen puolen tunnin aika. Haastattelut tallennettiin. Haastattelujen kesto vaihteli noin 21 minuutista 35 minuuttiin. Tutkimuksen päätökseen saamisen jälkeen, haastattelutallenteet hävitettiin tutkimussopimuksen mukaisesti ja litteroitu aineisto jätettiin Opetushallituksen käyttöön, kuitenkin niin että litteroidusta aineistosta oli poistettu kaikki tunnistamisen mahdollistavat tiedot.

Kaikkien haastateltavien kohdalla kerrottiin haastattelun alkuun hieman käsitteistä, kuten että osaamisen kartoittamisella tarkoitetaan osaamisen tunnistamista ja tunnustamista. Haastattelun aikana saatettiin myös tarkentaa jotain käsitettä opiskelijahaastateltaville, mikäli oli tarvetta.

6.2 Sisällönanalyysi ja tarkemmat menetelmät

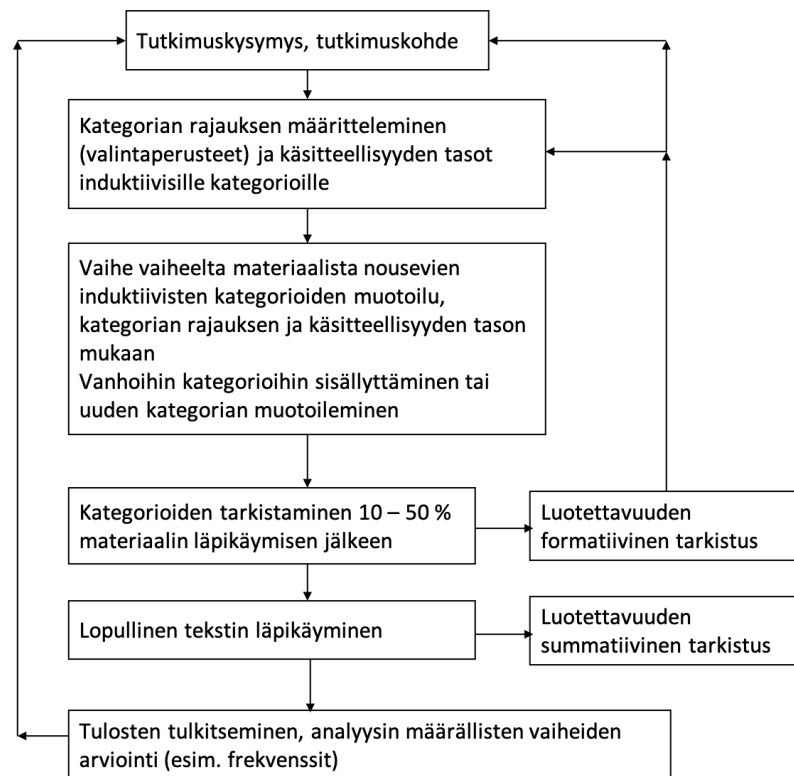
Tutkimukseni valikoitui menetelmällisesti kvalitatiiviseksi tapaustutkimukseksi, koska aiheesta ei ollut vielä kovinkaan paljon yksityiskohtaisempaa tietoa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Kiinnostuksen kohteena tutkimuksessa oli erityisesti osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toteuttamistapojen erilaiset merkitykset. Näihin liittyen tutkimusotteellisesti tapaustutkimukselle tyypillinen yksityiskohtainen pureutuminen sekä fenomenografialle tyypillinen kuvauksista kategorioiden synty ohjasivat tutkimusta. Fenomenografiassa lisäksi tutkimusnäkökulmina pyritään ymmärtämään ympäristön ilmiöitä sekä ihmisten käsityksiä ilmiöistä (Gröhn, 1992. s. 1–5). Ympäristön ilmiönä voitiin tässä tutkimuksessa nähdä osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen yleisesti ottaen sekä tälle alisteinen ilmiö, osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toteuttaminen. Sisällönanalyysi valikoitui tutkimuksen analyysitavaksi ja tarkemmin ottaen induktiivinen kategorioiden kehittäminen sekä keskustelu teorian kanssa. Sisällönanalyysin sopivuudesta tutkimukseen sekä analyysin vaiheista seuraavaksi tarkemmin.

6.2.1 Mayringin induktiivinen kategorioiden kehittäminen

Kvalitatiivisessa lähestymistavassa keskeistä on kehittää tulkinnan näkökulmia eli kategorioita, jotka nousevat esiin mahdollisimman tarkkaan aineistoa mukailen ja aineiston ehdoilla (Mayring, 2000). Yksi keskeinen tällainen kvalitatiivinen menetelmä on Mayringin (2000) mukaan induktiivinen kategorioiden kehittäminen (inductive category development) sisällönanalyysissä (ks. kuvio 1). Sisällönanalyysin induktiivisessa kategorioiden kehittämisessä pääajatuksena on, että teoreettisen taustan ja tutkimuskysymysten perusteella muotoillaan kategorioiden määrittelyn perusteet (Mayring, 2000). Seuraavaksi avataan induktiivisen kategorioiden kehittelyn vaiheita Mayringin (2000) askelmallin (ks. kuvio 1) mukaan. Induktiivisen kategorioiden kehittelyn vaiheisiin kuuluvat: 1. *tutkimuskysymys, tutkimuskohde,*

2. *kategorian rajauksen määritteleminen (valintaperusteet) ja käsitteellisyyden tasot induktiivisille kategorioille*, 3. *vaihe vaiheelta materiaalista nousevien induktiivisten kategorioiden muotoilu*, *kategorian rajauksen ja käsitteellisyyden tason mukaan sekä vanhoihin kategorioihin sisällyttäminen tai uuden kategorian muotoileminen*, 4. *kategorioiden tarkistaminen 10 – 50 % materiaalin läpikäymisen jälkeen*, 5. *luotettavuuden formatiivinen tarkistus*. Näissä vaiheissa 1. – 5. edetään järjestyksessä, jonka jälkeen vaiheesta 5. siirrytään joko vaiheeseen 1. tai 2. josta jälleen aloitetaan eteneminen. Tästä syntyy palautekierroksia, joita voi toistaa. Kun ollaan jälleen vaiheessa 4. ja palautekierroksia on tehty riittävästi, voidaan suoraan siirtyä vaiheeseen 6. eli *lopulliseen tekstin läpikäymiseen*, josta edelleen vaiheeseen 7. *luotettavuuden summatiiviseen tarkistukseen* sekä vaiheeseen 8. *tulosten tulkitseminen ja määrällisten vaiheiden arviointi (esim. frekvenssit)*. Vaiheesta 8. voi siirtyä takaisin vaiheeseen 1. ja jatkaa palautekierroksia. Askelmalli pakottaa Mayringin (2000) mukaan aineiston otettavaksi huomioon ja induktiivisessa kategorioiden kehittämisessä edetään näin palautteen kautta eli materiaali käydään läpi ja kategorioita muodostetaan tunnustellen. Tällöin kategorioita voidaan uudelleen muotoilla, kun osa aineistosta on käyty läpi ja lopulta jatkuvien palautekierrosten jälkeen vähentää pääkategorioiden määrää sekä tarkistaa niiden luotettavuutta (Mayring, 2000).

Toinen keskeinen sisällönanalyysin menetelmä on Mayringin (2000) mukaan deduktiivinen kategorioiden soveltaminen (*deductive category application*). Tämä perustuu aiemmin muotoiltujen teoriaohjaavien analyysimenetelmien soveltamiseen aineistoon (Mayring, 2000). Koska tässä tutkimuksessa ei ollut selkeitä teoriaan pohjautuvia analyysinäkökulmia, toteutettiin tutkimuksessa soveltavasti induktiivista kategorioiden kehittelyä.



Kuvio 1. Induktiivisen kategorioiden kehittelyn askelmallia (Mayring, 2000) mukailten.

6.2.2 Lopullinen valikoitunut sisällönanalyysin menetelmä

Sisällönanalyysi valikoitui tähän tutkimukseen sopivaksi analyysitavaksi johtuen kvalitatiivisesta aineistosta ja siitä, että sisällönanalyysiin kuuluvilla metodeilla on mahdollisuus tulkita aineistoa sellaisista näkökulmista, jotka nousevat itse aineistosta, mutta jotka jollain tavalla keskustelevat teorian kanssa. Tutkimuksen analyysi nojautui haastatteluaineiston lisäksi taustateoriaan, joten puhdas aineistolähtöinen analyysi ei ollut tavoiteltava lähtökohta analyysille (ks. Salo, 2015). Tutkimukseni ei kuitenkaan ole Salo (2015) kuvailema teorialähtöinen tapa, jossa noudatettaisiin valmista teoriaa kvantifioitujen pyrkimysten kanssa. Tutkimuksen eteneminen on sen sijaan kytköksissä jo olemassa olevaan teoriataustaan ja kirjallisuuteen, mutta pyrkii etenemään aineiston asettamin ehdoin pitäen teorian ajatuksissa mukana. Tutkimusongelmia lähestyttiin pääosin aineistosta käsin, koska esimerkiksi ennen aineiston keruuta ei ollut täysin selvää, millaisina kokonaisuuksina haastatteluja käsiteltäisiin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Näin ollen tutkimus on osittain teoriasidonnainen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Koska tutkimuksen tarkoitus ei ole laajentaa jotain olemassa olevaa teoriaa käsitteellisesti tai testata olemassa olevaa teoriaa, ei tutkimusta

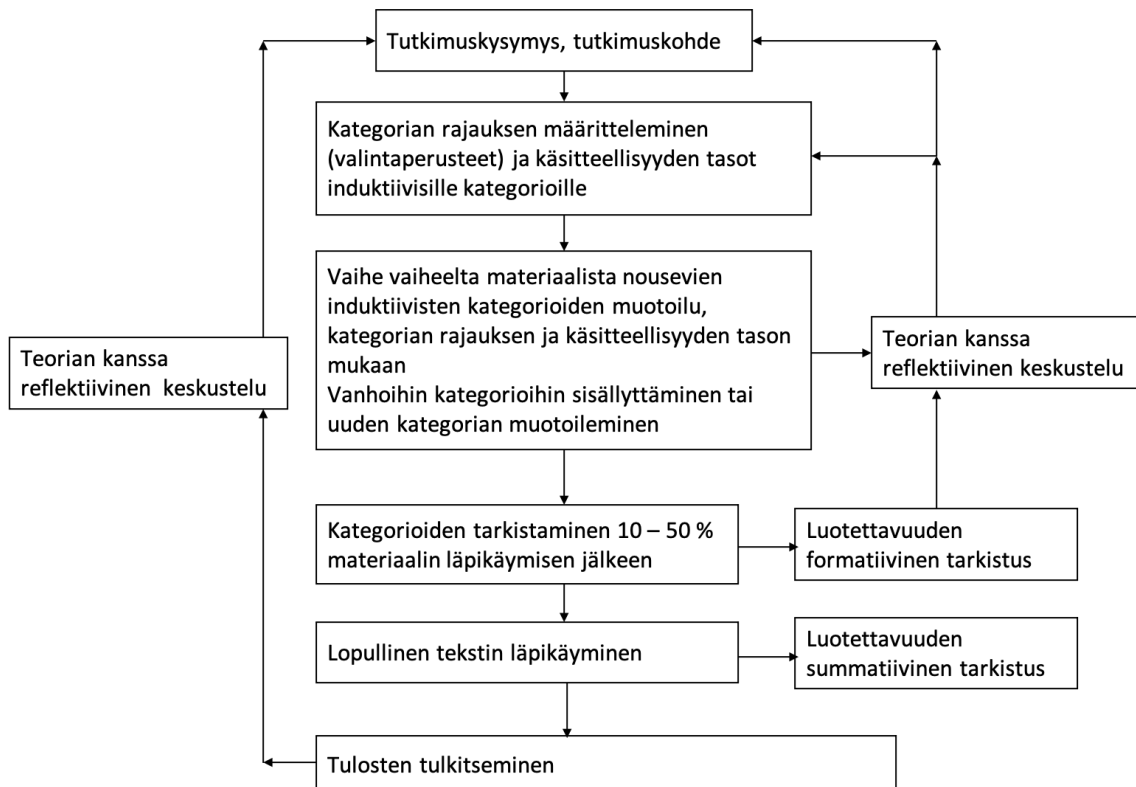
voida kutsua teoriaohjaavaksi, joka on Salon (2015) mukaan kolmas perinteinen sisällönanalyysitapa.

Aineistoa päätyttiin analysoimaan näin ollen Salon (2015, s. 172) mainitsema tavalla: teorian kanssa. Tätä aineiston käsittelyä teorian kanssa Deleuze ja Guattari kuvailevat teorian päälle kytkemisellä samaan tapaan kuin pistoke kytkettäisiin virtapiiriin (Salo, 2015, s. 181). Teorialla on tällöin keskusteleva ote aineiston analyysissä (Salo, 2015). Näin ollen, jottei teoriatausta liikaa määrittäisi ja sulkisi pois aineistosta esille nousevia teemoja ja näkökulmia, teoria sai antaa ajatuksia tulkintaan ja aineisto vastaavasti haastaa teorianäkökulmia.

Tavoitteena tutkimuksessa oli saada aiempaa yksityiskohtaisempaa tietoa osaamisen kartoittamisen vaiheista ammatillisessa koulutuksessa, ei niinkään tuottaa lukumääriä. Tämän vuoksi sisällönanalyysia tarkasteltiin tapana jokseenkin kriittisesti. Sisällönanalyysi etenkin teorialähtöisenä ohjaa Salon (2015, s. 175) mukaan vahvasti kvantitatiivisen kaltaisiin selkeärakenteisiin tai yksinkertaistettuihin päättelyihin (Salo, 2015, s. 175). Kvalitatiivisen tutkimuksen merkitykset voivat ilmetä mitä moninaisimmin tavoin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Sisällönanalyysissä on pidetty ongelmana sitä, että kuten moni muukin laadullisen tutkimuksen lähestymistapa väittää olevansa tulkitseva, myös sisällönanalyysi tukeutuu positivistiseen ajatteluun ja tilastolliseen analyysikäytäntöön (Salo, 2015, s. 176–177). Niin Salo (2015) kuin Högbäck ja Aaltonen (2015) kannustavat reflektiivisyyteen tutkimuksen teossa. He pitävät tutkimuksen teon kannalta merkittävänä sitä, että tutkija pohtii omaa ajatteluaan tutkimuksen eri vaiheiden aikana ja harjoittaa näin ollen ”epämukavaa reflektointia” (Högbäck & Aaltonen, 2015; Salo, 2015).

Lopullisessa tähän tutkimukseen valikoituneessa sisällönanalyysin menetelmässä yhdistyy Mayringin (2000) induktiivinen kategorioiden kehittäminen ja Salon (2015) sekä Högbäckin ja Aaltosen (2015) ajatuksia tiivistävä teorian kanssa käytävä reflektiivinen keskustelu. Käytännössä analyysitapa noudatti pääasiallisesti Mayringin induktiivista kategorioiden kehittelyn askelmallia, kuitenkin niin että palautekierrosten aikana muodostettuja luokkia verrattiin teoriataustaan ja uudelleen muotoiltiin kategorioita teorian kanssa keskustellen. Reflektiivisyys

suhteessa teoriataustaan ja tutkijan omiin ajatuksiin aiheesta oli läsnä jo tutkimuskysymysten muotoilussa ja haastattelurungon laatimisessa. Tutkimuksessa käytetystä kokonaismetodista luotiin oma kuvio (ks. kuvio 2), joka yhdistää Mayringin (2000) induktiivisen kategorioiden kehittelyn täydennettynä Saloa (2015) ja Högbäckää sekä Aaltosta (2015) mukailevalla reflektiivisellä teorian kanssa käytävällä keskustelulla.



Kuvio 2. Induktiivisen kategorioiden kehittäminen suhteessa teorian kanssa käytävään reflektiiviseen keskusteluun (täydennetty versio Mayringin (2000) askelmallista).

6.2.3 Analyysin vaiheet

Litteroinnin yhteydessä jätettiin täytesanoja pois, kuten sanoja *niinku*, *tavallaan* ja pohdintaa kuvaavia äänteitä, kuten *hmm*. Näin ollen haastattelujen asiasisältö oli selkeämmin analysoitavissa. Litteroinnin yhteydessä haastateltavien henkilötiedot analysoitiin, jolloin heidän henkilökohtaisiin tehtäviin liittyvät yksilöintitiedot, oppilaitostiedot ja muut haastatteluissa esille tulevat henkilön yksilöintiin viittavat tiedot poistettiin. Koska osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyviä työtehtäviä ei Suomen kokoisessa valtiossa ole merkittävän paljon, myös jotkin voimakkaat murre sanat vaihdettiin yleiskielelle anonymiteetin varmistamiseksi.

Analyysissa edettiin litteroidun aineiston läpikäynnissä vaiheittain tutkimuskysymyksittäin (Mayring, 2000; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Vastauksia tutkimuskysymyksiin poimittiin eritellen aineistosta esiin nousevia aiheita ja tarkkoja vastauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Apuna tutkimuskysymyksittäin etenemiseen käytettiin värikorostuksia, koska jotkin haastatteluvastaukset näyttivät kuuluvan useampaan tutkimuskysymykseen. Koko litteroitu aineisto käytiin näin ensin läpi korostaen tiettyyn tutkimuskysymykseen liittyvät tekstit omalla värillään eli värikoodilla. Ne osat vastauksista, jotka eivät vastanneet suoraan tutkimuskysymyksiin jätettiin alussa värikoodaamatta.

Tämän jälkeen määriteltiin kategoriat ja niihin liittyvät valinnan perusteet, kuten ilmaisun taso, aineistosta nousevien aiheiden pohjalta kunkin tutkimuskysymyksen kohdalla (ks. Mayring, 2000). Litteroidussa aineistossa ei kiinnitetty huomiota äänenpainoihin tai ajatustaukoihin. Sisällöllistä tekstiä pidettiin ainoastaan tutkimuksen mielekkäänä rajauksena ilmaisutasoltaan. Näin edettiin vaiheittain induktiivisessa kategorioiden kehittelyssä ja tutkimuskysymysten alle muodostui näin eri kategorioita (Mayring, 2000). Haastattelujen vastauksia tai vastausten osia luokiteltiin jo olemassa olevien kategorioiden alle tai jos vastaus ei sopinut olemassa olevaan kategoriaan, luotiin uusia kategorioita (Mayring, 2000). Tässä vaiheessa vertailtiin kategorioita myös olemassa olevaan teoriataustaan ja siellä esiintyviin kategorioihin sekä refleктоitiin omiin ajatuksiin nähden (ks. kuvio 2).

Kun 10–50 % tiettyyn tutkimuskysymykseen liittyvästä aineistosta oli käyty läpi, kategorioiden nimeämistä tarkasteltiin ja tarvittaessa tarkennettiin. Tässä vaiheessa kategorioiden keskinäistä luokittelun muodostumisperusteiden luotettavuutta arvioitiin suhteessa alkuperäisiin tutkimuskysymyksiin, kategorioiden alussa määritettyihin valintaperusteisiin sekä taustateoriaan (Mayring, 2000; ks. kuvio 2). Myös reflektiota harjoitettiin, jotta tutkijan omien ajatusten vaikutusta luotettavuuteen voitaisi arvioida. Tällaisia palautekierroksia toistettiin useamman kerran aineiston läpikäynnin aikana. Kun noin puolet kuhunkin tutkimuskysymykseen liittyvästä aineistosta oli käyty läpi, oli luokiteltujen tulosten kategoriat nimetty Mayringin induktiivista kategorioiden kehittelyä (2000) soveltaen kuvion 2 mukaisesti.

Haastattelukysymykset olivat hyvin pitkälle tutkimuskysymysten mukaan muotoiltu. Haastattelussa kysyttiin myös palveluiden ja tapojen käyttäjistä ja tähän kysymykseen liittyvät vastaukset värikoodattiin viimeisenä, koska kysymys ei suoraan liittynyt mihinkään tutkimuskysymykseen. Kyseinen haastattelukysymys käyttäjiin liittyen oli alkujaan ajateltu taustatietona sille, että miten osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessi etenee oppilaitoksissa. Kuitenkin tuohon kysymykseen liittyvistä vastauksista nousi esille teemoja, jotka vaikuttivat kategorioiden syntymiseen. Näin ollen koko aineiston läpikäynti oli olennainen vaihe kategorioiden lopullista muotoutumista.

Kun aineisto oli läpikäyty kokonaan, siirryttiin tulosten tulkitsemiseen Mayringin (2000) induktiivisen kategorioiden kehittelyn mallin mukaisesti. Tässä huomioitiin kuitenkin teorian kanssa käytävä reflektiivinen keskustelu (ks. kuvio 2) ja tehtiin tulosten tulkitsemisen yhteydessä palautekierroksia teorian kanssa keskustelua käyden. Näin syntyi aineiston ja teorian välinen vuoropuhelu induktiivisten kategorioiden avulla. Tutkimustulosten kirjaamisessa pyrittiin refleктоivaan tai jopa epämurkavaan refleктоivaan otteeseen (Högbacka & Aaltonen, 2015; Salo, 2015).

7 Tutkimustulokset

Haastatteluissa käytiin läpi tutkimusongelmiin liittyviä kysymyksiä ja seuraavaksi tuloksia esitetään tutkimuskysymyksittäin. Tuloksissa erotellaan opiskelijahaastateltavat henkilökuntaa olevista haastateltavista siten, että mainitaan aina erikseen, kun kyse on opiskelijan vastauksesta. Joten jos mainintaa erikseen ei ole, haastateltava on ollut henkilökuntaan kuuluva. Puhuttaessa osaamisen kartoittamisesta, voidaan vastauksissa tarkoittaa jo aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista tai opintojen aikana työelämän tai muuta kautta hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista.

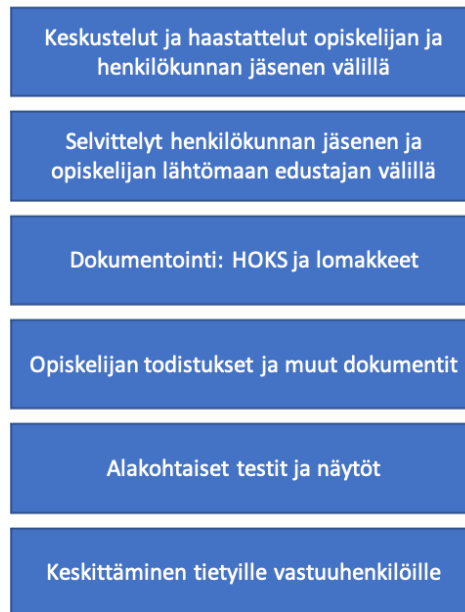
7.1 Osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessin toteuttamisen tapoja ammatillisessa koulutuksessa

Tutkimustuloksia tarkastellessa ilmeni, että haastateltavat kuvailivat osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessin sisältävän lähinnä erilaisia tapoja. Haastattelukysymyksissä oli käytetty käsitteinä osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen palvelut ja tavat. Palvelut eivät käsitteenä sopinut useimmiten haastateltavien kanssa keskusteluun ja palvelut aiheutti terminä toisinaan haastateltavissa hämmennystä. Koska erilaiset digitaaliset palvelut tai oppilaitoksen tarjoamat palvelut voitiin nähdä myös eräänlaisena tapana toteuttaa osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessia, tutkimustuloksissa päädyttiin käyttämään käsitettä osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessin tavat, joka sisältää myös erilaiset palvelut.

Tässä osiossa käsitellään tuloksia liittyen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: *Millaisia tapoja ammatillisessa koulutuksessa on käytössä opiskelijoiden osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen?* Induktiivisiksi kategorioiksi valikoituivat tutkimuskysymyksittäin keskeiseksi nousseet teemat. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen kategorioiksi aineistosta nousivat keskustelut ja haastattelut opiskelijan ja henkilökunnan jäsenen välillä, selvittelyt henkilökunnan ja jäsenen ja opiskelijan lähtömaan edustajan välillä, dokumentointi: HOKS ja lomakkeet,

opiskelijan todistukset ja muut dokumentit, alakohtaiset testit ja näytöt sekä keskittäminen tietyille vastuuhenkilöille (ks. kuvio 3). Seuraavaksi tarkastellaan kyseisten kategorioiden kuvauksia.

**Osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessin
toteuttamisen tapoja ammatillisessa koulutuksessa**



Kuvio 3. Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tapoja ammatillisessa koulutuksessa. Kooste ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosten kategorioista.

Keskustelut ja haastattelut opiskelijan ja henkilökunnan jäsenen välillä

Oppilaitoksissa käytiin haastateltavien mukaan useimmiten henkilökohtainen keskustelu opiskelijan kanssa joko ennen opintoja hakeutumisvaiheessa tai opintojen alussa, useimmiten henkilökohtaista osaamisen kehittämissuunnitelmaa (HOKS) laadittaessa tai muuten henkilökohtaistamiseen liittyen. Tällaisissa keskusteluissa muun muassa kartoitettiin opiskelijan jo olemassa olevaa osaamista sekä esiteltiin opiskelijalle tutkintoa ja siihen liittyviä ammattitaitovaatimuksia. Kun opiskelijalla oli tiedossa ammattitaitovaatimukset, voitiin hänen osaamistaan haastateltavien mukaan tarkastella suhteessa vaatimuksiin. Opiskelijan ja henkilökunnan edustajan välillä käytyjä keskusteluja haastateltavat kuvailivat seuraavasti:

”Se on tärkeä osa sitä koko henkilökohtaista keskustelua se opiskelijan historian läpikäyminen tosi tarkasti. Plus opiskelijalle esitellä se tutkinto, mitä hän tulee suorittamaan... .. käydään ensin opiskelijan historia läpi, kaikki, mitä sä oot harrastanut, mitä sä oot opintoja käynyt... ihan kaikki, missä sä oot ollut

töissä. Ja sit kun ollaan esitelty opiskelijalle se tutkinto, niin sitten voi lähtee kysymään, että mitä sä näkisit, että mihin sulla näistä on jo osaamista.” (h1)

”Henkilökohtaistamiskeskusteluissa... ..vaikka pyydetään kertomaan min-känäköisiä työtehtäviä olet tehnyt ja mistä itse selviydyt. Ja missä hän itse näkis, että hän tarvis sitä ammattitaidon kartuttamista.” (h3)

”Ensiksi valitaan tietysti tutkinto, mahdollisia tutkinnon osia, mut tutkinnon osia kun valitaan, niin joudutaan yleensä jo selvittämään tutkinnon osan osien sisältöä ja niitä aletaan sit vertaamaan siihen olemassa olevaan mahdolliseen osaamiseen ja miten sitä voidaan täydentää sillä tietopuolisella osaamisella. Se lähteen ihan sieltä. Se on niinkun kaikkein laajin siinä hakeutumisen yhteydessä esimerkiksi ennen koulutusta tai oppisopimuksen sopimista, niin selvitetään niitä.” (h4)

Haastatteluissa ilmeni, että kun opiskelijan jo olemassa olevasta osaamisesta keskusteltiin, voitiin opiskelijan osaamisen tunnistaa olevan tutkintoon tai ammattitaitovaatimukseen liittyvää. Jos osaamista ei ollut vielä arvioitu, erään haastateltavan mukaan opiskelija ohjattiin tällöin usein näyttöön arvioittamaan osaamisensa. Jos keskusteluissa puolestaan ilmeni, että opiskelijalla oli jo osaamista, joka oli tutkintoon liittyvää ja ammattitaitovaatimukseen verraten arvioitu, voitiin parin haastateltavan mukaan osaaminen tunnustaa. Opiskelijahaastateltava kuvaili henkilökohtaisen osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyvän keskustelun sisältävän yhteistä keskustelua ja päätöksiä siitä, mitä tunnustetaan ja tunnustetaan.

”Ja loput, mitkä tuli niihin yto-opintoihin ne tunnustamiset, niin ne mulle soitettiin tai meil oli sellanen Teams-puhelu ja käytiin läpi yhes mun todistukset ja sitä mun osaamista. Ja sit vähä yhes päätettiin et mitä sieltä tunnustetaan niiden todistusten perusteella ja mitä ei ...heti, kun tätä x-koulutusta mietittiin, niin sieltä tuli heti sieltä koulun puolelta että on mahdollista tunnustaa niitä.” (o5)

Keskusteluissa tuli haastateltavien mukaan kuitenkin huomioida se, onko aiemmin hankittu osaaminen voimassa olevien tutkinnon perusteiden mukaan arvioitu vai sellaisten tutkinnon perusteiden mukaan, joiden voimassaolo oli jo päättynyt. Jos osaaminen oli vanhojen tutkinnon perusteiden mukaista, teki vastuupettaja yhden haastateltavan mukaan alustavan tunnustamisen osaamisesta, joka kuitenkin siirrettiin vielä sopivan henkilön arvioitavaksi. Arvioijan tehtävänä oli katsoa, oliko osaaminen mahdollista suoraan tunnustaa eli vastasiko se voimassa olevien tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimuksia. Voimassa olevien tutkinnon perusteiden mukaisen opiskelijan osaamisen saattoi suoraan tunnustaa ilman arviointia.

Keskusteluissa käytiin läpi myös sitä, mitä vaikutuksia osaamisen tunnustamisella oli opintoihin. Opiskelijahaastateltavan mukaan myös toisen oppiaineen kohdalla keskusteltiin yhdessä siitä, miten toimitaan hänen olemassa olevan osaamisen kanssa. Opiskelijalla oli mahdollisuus valita, tunnustetaanko osaaminen, vai osallistuuko hän opetukseen.

”...vaikka just tää x-oppiaine. Se sano jotenkin, et koetko sä, että sä tarviit tätä. Mä et ”noo, kyl mä aika huono siinä oon, että vois se olla ihan järkevää”. Niin sit päätettiin näin. Ja sit se muistaakseni sano vielä niin, että jos tuntuu, et vielä... et jos sun mielestä jotain vielä pitäis hyväksilukee, niin voi niitä vielä myöhemminkin tehdä.” (o5)

Keskusteluja ei järjestetty haastateltavien mukaan vain opintojen alussa, vaan henkilökohtaisia keskusteluja opiskelijan kanssa käytiin opintojen aikana usein. Keskusteluja voitiin järjestää opintojen aikana esimerkiksi siksi, että opiskelijalla oli kertynyt osaamista jostain tietystä aiheesta ja tämän tunnistamisesta järjestettiin kyseisen aiheen opettajan kanssa keskustelu. Tällaisesta esimerkkinä opiskelijahaastateltava kertoi, kielen osaamisen osoittamisen keskustelun kautta.

”...sä käyt esimerkiks Teamsin välityksellä opettajan kanssa keskustelun englannin kielellä. Jos on niin pitkä aika siitä, kun on saanut todistukseen numeron esimerkiks siitä kielestä, niin sen pystyy näyttää toteen sillä.” (o2).

Opiskelijahaastateltava kertoi, että tallainen keskustelu saatettiin käydä alan sanaston pohjalta, jolloin opettaja arvioi tarvetta englannin opetukseen osallistumiseen. Opiskelija arvioi myös, että aiemmalla arvosanalla toisista opinnoista saattoi olla vaikutusta päätökseen englannin opetukseen osallistumisesta.

Selvittelyt henkilökunnan jäsenen ja opiskelijan lähtömaan edustajan välillä

Eräs haastateltava nosti osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tapoja kysyttäessä esille maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden osaamisen selvittämisen lähtömaan kanssa. Hänen mukaansa tällaiset selvittelyt tehtiin henkilökohtaisten kontaktien avulla.

”...sitten maahanmuuttajataustaisille saatetaan olla yhteydessä esimerkiks lähtömaahan ja tehdä vähän selvitystä. Ne on aika paljon henkilökohtaisten kontaktien varassa tän tyyppiset selvittelytyöt.” (h4)

Dokumentointi (HOKS ja lomakkeet)

Haastateltavat kertoivat useista erilaisista tavoista, joilla opiskelijan osaamista tunnustettiin ja usein mainittu tapa oli dokumentointi. Dokumentointi liittyi useimmiten henkilökohtaisiin keskusteluihin opiskelijan ja henkilökunnan jäsenen välillä tai muuten osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessiin. Dokumentointitapoina kerrottiin olevan HOKS ja lomakkeet sekä muut kirjaukset. Eräs henkilökunnan edustaja kertoi, että heidän oppilaitoksessaan oli luotu osaamisen tunnustamiseen mutta samoin myös tunnustamiseen liittyvät lomakkeet opintohallintojärjestelmään. Toinen puolestaan kuvasi, että henkilökohtaistamiskeskustelun kirjaukset ja HOKS oli opintohallintojärjestelmässä. Opintohallintojärjestelmässä, johon henkilökunnalla oli pääsy, osaamisen tunnistamista varten heillä oli yksi lomake ja osaamisen tunnustamista varten kaksi lomaketta.

”...me tehtiin meidän järjestelmiin kolme erilaista lomaketta, siinä on tunnustaminen omanaan, sit siel on tunnustaminen – kun puhutaan kokonaisesta tutkinnonosasta tai yto-osa-alueesta – ja vielä toi osaamisen tunnustaminen tutkinnon osiin tai yto-osa-alueita pienempiin kokonaisuuksiin.” (h1).

Useampi haastateltava mainitsi myös, että opiskelijan tunnustettu ja tunnustettu osaamistieto oli heidän järjestelmissään nähtävillä. HOKSin dokumentoinnista yksi haastateltavista kertoi lomakkeisiin kuuluvan henkilökohtaisen osaamisen kehittämisen suunnitelman lomakkeen sekä opiskelijoita koskevat lomakkeet:

”Meillä on siellä ihan semmonen virallinen asiakirja, johon me kirjataan kaikki ...lomake, johon kirjaukset tehdään, on nimeltään henkilökohtaisen osaamisen kehittämisen suunnitelma [haastateltava täydensi nimen haastattelun jälkeen sähköpostilla] - tälle lomakkeelle tulee opiskelijan kaikki tiedot ja ensikertainen HOKSin laadinta arkistoidaan mutta niin kuin kerroinkin HOKSiin tehdään koko opiskelijan opiskeluajan kirjauksia.” (h6)

”Ne on kaikki siellä Wilmassa. ...ne lomakkeet on, mitkä koskee sitä kyseistä opiskelijaa. Niin ne on siellä opiskelijan alla. Mutta meillä on varmaan satoja tuhansia lomakkeita muuten siellä meidän tiedostoissa. ...Me täytetään ne siellä Wilmassa.” (h6)

Myös opiskelijahaastateltavien mukaan osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen kirjaamiseen kuului, että arvioitu osaaminen oli nähtävillä opintohallintojärjestelmässä. Toinen opiskelija mainitsi, ettei hänellä ollut tiedossa kuitenkaan mitään yhtä ainoata paikkaa, johon tunnustettua ja tunnustettua osaamista kirjattaisiin.

” Ei varmaan oo mitään yhtä ainoaa paikkaa... ...ite pystyy seuraamaan niitä opintoja sieltä Wilmasta, niin sinnehan sitten tulee vain ne numerot sitten näkyviin... Ja sitten sulla näkyy, miten sulla on kertynyt niitä osaamispisteitä, miten sulla tulee näitä hyväksilukuja. Ei niitä varmaan sen kummemmin kirjata. ...Ei mulla ainakaan oo sellasta tietoa.” (o2)

” Kun koululla on ne omat Wilma-sivut, niin ne lukee siellä. Niinku se numero, mitä niistä on tullut ja sitten on kirjoitettu, mistä todistuksesta se on tunnustettu.” (o5)

Henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS) laadittiin yhteistyössä opiskelijan ja henkilökunnan edustajan kanssa, ilmeni useamman haastateltavan kertomasta. Eräs henkilökunnan edustaja kertoi HOKSin painottuvan osaamisen tunnistamisvaiheeseen ja toinen, että HOKS laadittiin heti opintojen alussa kolmen viikon aikana. HOKSien laatimiseen liittyen yksi henkilökunnan edustaja toi esille, että sekä opettajan että opiskelijan oli hyvä valmistautua HOKSin laatimiseen, jotta laadinta sujuisi hyvin. HOKS liitettiin haastateltavien puheissa myös henkilökohtaisesti käytäviin keskusteluihin.

”Mun tietääkseni sen käyttö on lähestulkoon 100-prosenttinen, eli jokaikinen opiskelija tällä hetkellä henkilökohtaistetaan eli hänen kanssaan käydään henkilökohtaistamiskeskustelu. Ja se työ mikä tehdään, se on joka ikisen opiskelijan kohdalla tehty, että ei tehdä sellaista rintama- tai ryhmäkohtaista HOKSia. Nää kaikki menee näin.” (h3)

”Hakeutumisen yhteydessä kun aletaan laatia sitä HOKSia, niin perustuu paljon henkilökohtaiseen haastatteluun.” (h4)

Opiskelijan todistukset ja muut dokumentit

Todistuksia käytettiin yleisesti kaikissa haastateltavien oppilaitoksissa opiskelijan osaamisen kartoittamisessa. Eräs haastateltava opiskelija kertoi, että työkoekemusta kartoitettiin työtodistusten pohjalta ja opinnoista hankittua osaamista vastaavasti koulutodistusten avulla. Myös toinen opiskelijahaastateltava kertoi toimittaneensa koulutodistuksia. Vaikka haastateltavat puhuivat koulutodistuksista, joka viittaa peruskouluun, käy keskustelusta ilmi, että näillä saatettiin tarkoittaa myös muilla kouluasteilla saatuja todistuksia. Todistukset olivat myös yhden haastateltavan mukaan aiemmasta koulutuksesta saatuja tutkinto- tai koulutodistuksia tai työtodistuksia. Tämä haastateltava kutsui näitä yhteisesti dokumenteiksi. Pari haastateltavista mainitsi osaamiskartoitukset. Osaamiskartoituksen kerrottiin liittyvät muualla kuin muodollisessa koulutuksessa hankitusta osaamisesta.

”...se saattaa liittyä harrastukseen. Elikkä he on tehnyt sitä selvitystä siitä tai pyytäneet jostakin että... Pääsääntöisestihän ne on todistuksia, että ei ihan niinkun työtodistuksia, mutta että siinä on joku virallisesti allekirjoittanut, että on toiminut jossakin. Yhdistyksissä ja tämmösissä tietenkin.” (h6)

Sekä henkilökuntaa oleva että opiskelijahaastateltava liitti todistukset osaamisen kartoittamisen tapana pääosin yhteisten tutkinnon osien oppiaineisiin. Haastateltavien mukaan opiskelija usein itse lähetti tai toimitti todistukset oppilaitoksen käyttöön.

Alakohtaiset testit ja näytöt

Pari henkilökuntaa edustavaa haastateltavaa kertoi, että opiskelijat voivat osoittaa osaamistaan jollain alakohtaisella testillä tai osaamisen osoittamiseen tarkoitettulla palvelulla. Alakohtaisina esimerkkeinä mainittiin hanan huoltamiseen sekä kylmälaitteiston huoltoon liittyvä tehtävä. Testeissä oli erilaisia tapoja tunnistaa osaaminen, kuten henkilökunnan jäsenelle kuvan selostaminen tai kuvien yhdistäminen. Testit saatettiin tehdä digitaalisesti tai ilman tietotekniikkaa.

”...voidaan testata esimerkiksi hanan huoltamiseen liittyviä taitoja, tällanen: Osataanko Oraksen vipuhana huoltaa? Niiden annettuiden ohjeiden puitteissa, mitä normaalissa työelämässä on esimerkiks ihan käyttöohjekirja. Tää voi olla yks tehtävä. Tai se voi olla vaikka kylmälaitteiston, siis tollasen kylmähuoneen tarkastuksen.... että osataan edetä järjestyksessä.” (h4)

” Sitten osa liittyy tämmöseen tunnistamiseen, meillä saattaa olla iso joukko kuvia. ...näytetään kuvia ja sitten että pystyy selostamaan sen kuvan. Tai sitten kuva-tekstipari, että yhdistetään oikeet asiat. Välillä samaa tehdään myös tietoteknisesti, että voidaan testata tietoteknistä osaamista siinä samalla että on tietoteknisesti kuva ja sen vastinpari ja ne pitää löytää.” (h4)

Testit saattoivat liittyä yhden haastateltavan mukaan myös henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laatimiseen. Jos opiskelijan osaamisesta ei ollut todistusta, saattoi ohjaava henkilö tehdä ilmi tulleen osaamisen tunnistamisen varmistamiseksi opiskelijalle testin ja katsoa kohtasiko testin tulos ja mainittu osaaminen. Toinen haastateltavista puolestaan kertoi käyttävänsä osaamisen tunnistamisessa osaan.fi-sivuston testiä. Hän kertoi, että opiskelija teki osaan.fi-testin itse ja sen jälkeen keskusteluissa käytiin läpi tukiko opiskelijan dokumentit osaan.fi-testin tuloksia. Lisäksi hän mainitsi käyttävänsä osaan.fi-sivustoa koko ryhmän osaamisen tunnistamiseen opetuksen alkuvaiheessa.

Haastatteluissa kerrottiin myös esimerkkinä, että yhdessä oppilaitoksessa ensiavun osalta oli tuotettu oma järjestelmä opiskelijoiden osaamisen hankkimiseen, jolloin osaamisen osoittaminen tapahtui tämän jälkeen loppukokeella tai näytöllä. Osaamisen kartoittaminen tapahtui tässä esimerkissä siten loppukokeen tai näytön avulla, mutta oli kytköksissä digitaalisen järjestelmän kautta hankittuun osaamistietoon.

Keskittäminen tietyille vastuuhenkilöille

Useasta haastattelusta selvisi, että oppilaitoksissa tunnistamista ja tunnustamista oli koordinoitu kuuluvaksi tietyille henkilöille, kuten tunnustajille tai vastuupettajille. Prosessiin osallistui kuitenkin laajasti henkilökuntaa. Keskittämiseen saattoi vaikuttaa myös se, oliko kyse yhteisten tutkinnon osien oppiaineista vai ammatillisista aineista. Keskittämistä eri henkilökunnan jäsenille kuvasivat haastateltavat muun muassa seuraavasti:

”...koko oppilaitoksessa, jos ajatellaan YTO-aineita, niin koordinoidaan yhdessä YTO-oppiaineiden kanssa siten, että YTO-aineet kulkee aika isona blokkina. Se on koko organisaatiossa tehty. Sitten ammatillisessa osaamisessa meil on tällanen tuoteryhmäajattelu, et meil on esimerkiks johonkin tiettyyn tutkintoon liittyen niin on sen vastuukouluttajat tai ainekouluttajat ja sitten tutkinnosta vastaava henkilö yhdessä.” (h4)

”...x-oppilaitoksen tasolla on ne tunnustajat. ... sitten kun on jostain toisista tutkinnon osista kysymys, niin meillä on ne tunnustajat. Niin mä lähetän siitä sitten sen, kun meillä on tehty se esitys... tai..., kun meillä on niitä lomakkeita niin täytetty. Niin sit mä oon lähettänyt sille tunnustajalle ja hän on tehnyt sitten ne viralliset tunnustamiset ja täyttänyt ne kaikki lomakkeet. ...Eli jos se on ihan selvä se tapaus, niin sitten meillä on sellaset tiedostot... Niin sieltä sitten kuitenkin katotaan, että kuka se on se tunnustaja ja sitten ollaan tekemisissä sen henkilön kanssa.” (h6)

Keskittäminen ei kuitenkaan aina ollut niin selkeää, kuin olisi voinut toivoa. Opiskelijahaastateltava kertoi heidän oppilaitoksessaan olevan opinto-ohjaajan ja aineenopettajan osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessissa mukana, mutta roolien olevan toisinaan epäselviä.

”No, siin on ollut just opo mukana ja sit siinä on ollut se aineenopettaja. Ja niiten kanssa on yhdessä katsottu sitä. ...Niin pitäis siellä kouluilla tehdä selkeä sääntö siihen, että pystyykö se opettaja myöntämään sulle sen, että tämä nyt hyväksiluetaan ja sun ei tarvitse osallistua näille teorialunneille. Vai onko se sitten se opo? Kun nyt välillä on ollut semmosta, että sun pitää sopia opettajan kanssa, opo sanoo. Ja kun sä meet puhuu opettajan kanssa, niin se sanoo että sun pitää puhua opon kanssa. Että se on ollut sellasta välillä valtavaa palloittelua. Ehkä se on välillä sellasta... että välillä on ollut sellanen tunne, että aineenopettaja ja opo ei oo yhdessä miettinyt niitä asioita. Ei oo ehkä koottu niitä asioita, jotka vaikuttaa siihen, että joku aine voitais kokonaan hyväksilukea.” (o2)

Eräässä oppilaitoksessa haastateltavan henkilökunnan jäsenen mukaan koko henkilökunta oli koulutettu osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessiin. He olivat ohjeistaneet henkilökuntaa muun muassa siitä, mitä tunnistaminen ja tunnustaminen tarkoittaa. Ohjeistamiseen kuului myös se, mistä osaamisesta tunnistamista tehdään ja missä vaiheessa tunnistaminen siirtyy tunnustamiseksi. Kuitenkin tässäkin oppilaitoksessa oli osaamisen tunnistajat ja tunnustajat erikseen.

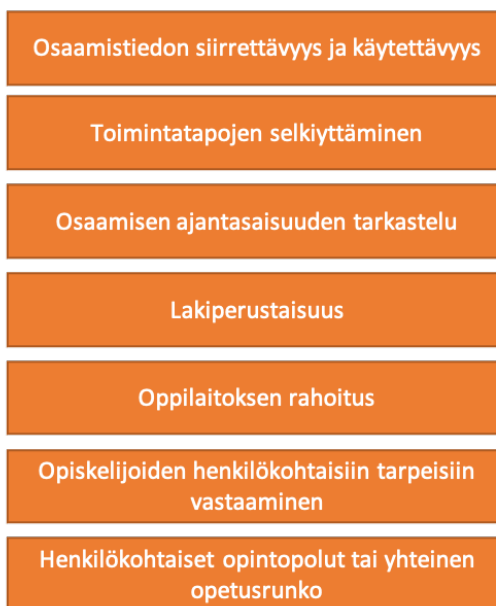
Pari haastateltavista henkilökunnan jäsenistä kertoi, että heidän oppilaitoksissaan opiskelijan oma vastuuopettaja oli henkilökohtaistamisesta vastuussa tietyiltä osin ja päivittikin opiskelijan HOKSia useamman kerran opintojen aikana, aina jos osaamista tunnistettiin ja tunnustettiin. Eräs haastateltava kertoi myös, että osaamisen tunnistamiset oli heidän oppilaitoksessaan keskitetty tietyille henkilöille, jotka kokosivat opiskelijan osaamisen tunnistamiset ja ohjasi sitten sopiville henkilöille eteenpäin, kuten esimerkiksi yto-aineiden opettajalle. Asioiden keskittäminen tietyille henkilölle riippui usein siitä, oliko kyseessä ammatillisten vai yhteisten tutkinnon osien tunnistaminen ja tunnustaminen.

7.2 Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toteuttamistapojen esitettyjä syitä

Toinen tutkimuskysymys oli: *Miksi oppilaitoksessa käytetään juuri tiettyjä tapoja osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen?* Tähän tutkimuskysymykseen etsiessä vastauksia haastattelussa kysyttiin, miksi kyseisessä oppilaitoksessa käytettiin heillä käytössä olevia palveluita tai tapoja opiskelijan osaamisen kartoittamiseen. Lisäksi selvitettiin, oliko haastateltavilla ajatusta, millaisia tavoitteita

osaamisen kartoittamiseen käytettävillä palveluilla ja tavoilla oli. Näiden kysymysten vastaukset muodostivat suurimman osan toisen tutkimuskysymyksen vastauksista. Toiseen tutkimuskysymykseen liittyen kategorioiksi aineistosta nousivat osaamistiedon siirrettävyys ja käytettävyys, toimintatapojen selkiyttäminen, osaamisen ajantasaisuuden tarkastelu, lakiperustaisuus, oppilaitoksen rahoitus, opiskelijoiden henkilökohtaisiin tarpeisiin vastaaminen sekä henkilökohtaiset opintopolut tai yhteinen opetusrunko (ks. kuvio 4). Näiden kategorioiden kuvauksia avataan seuraavaksi.

Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toteuttamistapojen esitettyjä syitä



Kuvio 4. Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toteuttamistapojen esitettyjä syitä. Kooste toisen tutkimuskysymyksen tulosten kategorioista.

Osaamistiedon siirrettävyys ja käytettävyys

Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessiin liittyi haastateltavien mukaan osaamistiedon siirrettävyys eteenpäin. Tällaisina siirtokohteina pari haastateltavaa mainitsi Opetushallituksen ylläpitämän KOSKI-tietovarannon ja toinen heistä myös Opetushallituksen eHOKS-järjestelmän. Haastateltavat kertoivatkin, että he uudistivat osaamisen tunnistamis- ja tunnustamislomakkeita siksi, että tiedot siirtyisivät eteenpäin oikein.

”...tietyt kohdat sinne tulee täyttää – ihan sen takia, että ne siirtyy sitten eteenpäin eHOKSiin ja KOSKI-tietovarantoon – mutta myös se, että ei voi olla silleen, että meillä ei tapahtuisi oikeanlaista hoksausta kaikkien opiskelijoiden kohdalla.” (h1)

Henkilökohtaisten keskustelujen dokumentoinnin eli haastateltavan mukaan HOKSin sekä kirjausten tavoitteena oli, että osaamistieto siirtyi seuraavalle henkilölle ja oli myös tämän käytettävissä myöhemmin.

”Sitten se (keskustelu) voidaan joltain osin kirjata, mutta sehän on niin pitkä tarina, ettei mitkään Wilma-järjestelmän laatikot siihen riitä. Että se täytyy saada jotenkin kiteytettyä sinne, että se seuraavakin, joka sitten lukee sitä HOKSia ja kirjauksia, niin tietää, että tällä ihmisellä on jo tätä siellä repussa.” (h3)

”Se esimerkiksi jos hän siirtyy johonki toiseen oppilaitokseen tekemään tutkintonsa loppuun, niin ne on sieltäkin kautta käytettäviä. Se tunnettuus olis sellainen, että se toinenkin oppilaitos tuntisi sen. Tai että se on kirjattavissa niin hyvin, tai meidänkin dokumentoitavissa sen henkilökohtaisen suunnitelman, ettei sen toisen oppilaitoksen tarvitsis tehdä sitä uudestaan.” (h3)

Todistusten käytön syynä osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa sekä henkilökuntaa oleva että opiskelija pitivät sitä, että todistus on virallinen dokumentti osaamisesta. Tämä vaikutti myös siihen, että osaamistieto oli siirrettävissä edellisestä opiskelupaikasta luotettavasti seuraavaan.

Toimintatapojen selkiyttäminen

Uusien yhteisten lomakkeiden käytöllä nähtiin olevan merkityksenä se, että osaamistietojen merkitseminen yksinkertaistui. Yksi haastateltavista henkilökuntaa edustavista kertoi, että heidän oppilaitoksessa oli ollut useita erilaisia käytäntöjä osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa, joita oli alettu yhdenmukaistaa henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman lomakkeen myötä. Toinen haastateltavista kertoi myös, että oppilaitoksessa laadittiin uudet yhteiset lomakkeet, mikä osaltaan selkeytti muuten haastavaa ja monimutkaista osaamisen tunnistamista ja tunnustamista.

Osaamisen ajantasaisuuden tarkastelu

Opiskelijoiden kanssa käytyjen keskustelujen yhtenä tavoitteena pidettiin sitä, että opiskelija ymmärtäisi osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen seuraukset ja oman ajantasaisen osaamisen hankkimisen oikeudet.

”Että nyt pitää muistaa aina se, että onko järkevämpää se, että opiskelija valmistuu nopeasti ja saa paperit käteen, vai onko järkevää se, että hän onkin kuukauden kaks pidempään ja hankkii jotain tarpeellista osaamista, mitä esimerkiksi työelämä tarvitsee tai mikä tulee tulevaisuudessa hyödyttämään häntä siinä työhaussa esimerkiksi.” (h1)

Erään haastateltavan mukaan osaamisen ajantasaisuuden tarkastelu oli myös yksi työtodistusten käytön merkitys osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa.

”Työtodistus on siitä, että mihin kohtaan se sijoittuu, että onko se viistoista vuotta vanhaa vai onko se ihan vuoden vanhaa, että on hän vuosi sitten ollut... niinkun sen ajantasaisuuden määrittelyssä.” (h3)

Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen yhteydessä pitäisikin pohtia haastateltavan tämän mukaan sitä, että opiskelijalla on oikeus ajantasaiseen osaamiseen. Hän kuvaili, että opiskelijan oikeus oli joskus se, että valmistuessaan hänen tutkintotodistuksensa näyttäisi modernilta. Haastateltava tunnisti, että opiskelijat yleensä pitivät oikeutenaan opintojen lyhentymistä osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kautta, mutta näki sen toisinaan heikentävän osaamisen ajantasaisuutta.

Lakiperustaisuus

Lakiin perustuvat kirjaukset olivat haastateltavien mukaan tärkeässä roolissa osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessin toimintatavoissa. Kysyttäessä esimerkiksi eräältä haastateltavalta, miksi he käyttivät osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen keskusteluja, osaan.fi-palvelua ja dokumentteja, haastateltava vastasi syyksi lakiperustaisuuden. Lakiperustaisuuden puolestaan vaikuttavan osaamistiedon siirrettävyyteen.

”Se syy mun mielestä, mistä se tulee, niin kyllä se tulee siitä ammatillisen koulutuksen lakiperustasta. Että noudattaisimme suhteellisen pitkälle sitä lakiperustaa, mikä on annettu. Että, emme poikkeaisi siitä, jolloin se on käytettävissä. Sen käytettävyyys seuraavassa kohdassa esimerkiksi, jos siirtyy jatko-opintoihin, se on luotettava.” (h3)

Dokumentoinnin osalta HOKSin tietosisältöä haluttiin pitää lakiperusteiden mukaisena sekä opiskelijoiden oikeusturva taata kirjaamalla osaamiseen liittyvät tiedot oikein. Opiskelijahaastateltava puolestaan yhdisti todistukset lakiperustaisuuteen, sillä todistuksissa näkyi hänen mukaansa aitous diaarinumeroina.

Oppilaitoksen rahoitus

Oppilaitoksen rahoituksen nähtiin olevan yksi merkittävä tekijä siinä, miksi osaamisen tunnistamista ja tunnustamista dokumentoitiin HOKSiin. Esimerkiksi eräs haastateltavista henkilökunnan edustajista piti merkintöjä tärkeinä sen vuoksi, että osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessi oli osa ammatillisen koulutuksen rahoitusta. Toinen henkilökuntaa oleva haastateltava piti myös HOKSin käytön perusteena puhtaasti taloudellisia syitä. Hän kuvaili tilannetta seuraavasti:

”...kun eletään puhtaasti valtion varoilla, niin meidän pitää tehdä se täysin näkyväksi, että mitä me ollaan tehty” (h4).

Hän jatkoi vielä, että oppimisen edistymisen arviointi oli osa oppilaitoksen vaikutavuuden arviointia.

Opiskelijoiden henkilökohtaisiin tarpeisiin vastaaminen

Osaamisen tunnistamisessa huomioitiin haastattelujen perusteella opiskelijoiden erilaiset taustat. Erään henkilökunnan edustajan mukaan opiskelijoiden kanssa käytiin henkilökohtaisia keskusteluja tai haastatteluja siksi, että ohjauksen tarve oli alalla suuri. Lisäksi hän näki, että keskusteluissa oli mahdollista selvittää ohjauksen ja erityisen tuen tarve. Hän kuvaili, että interaktiivisessa kontaktissa pystyi lukemaan kehon kieltä ja tarvittaessa heti testata esimerkiksi kirjallisia, tietoteknisiä tai viestintätaitoja. Opiskelijoiden osaamisen tunnistamisessa voitiin myös kyseisen haastateltavan mukaan käyttää alakohtaisia kuvatunnistus- tai yhdistämistehtäviä etenkin silloin, jos opiskelijan kielitaito oli puutteellinen.

”...kartotettiin maahanmuuttajien osaamista nopeutetulla aikataululla, niin kieli-taito saatto vaikuttaa siihen, ettei osattu tunnistaa sitä. Niin nää tehtävät auttaa hyvin nopeesti tunnistamaan ja kohdentamaan. Eli nythän on tää kohtaanto-ongelma, et meillä on henkilöitä syystä tai toisesta tullut maahan ja heil on hyvä ammattitaito ja meil on toisaalta vaatimukset ja me ei löydetä reittejä, joilla me kohdataan. Niin tää on yks tärkeimpiä asioita. Et on tällasia yksinkertaisia välineitä, joilla me voidaan kohdentaa sitä.” (h4)

Haastateltava kertoi vielä, että opiskelijoita oli hyvin erilaisista kokemustaus-toista, eivätkä he aina tunnistaneet omaa osaamistaan. Hän pitikin siksi henkilökohtaisissa keskusteluissa tavoitteena sitä, että opiskelijaa autettiin tunnistamaan hänen oma osaamisensa. Tämä saattoi tapahtua niin, että tutkinnon perusteita ”selkosuomennettiin” ja opiskelijan osaamisen yhteyttä tutkinnon perusteisiin selvennettiin opiskelijalle.

Henkilökohtaiset opintopolut tai yhteinen opetusrunko

Useampi haastateltavista nosti osaamisen tunnistamisen tai tunnustamisen yhtenä tavoitteena esiin henkilökohtaiset opintopolut tai henkilökohtaisten polkujen sijaan yhteisen opetusrunгон laatimisen. Opiskelijahaastateltava näki henkilökohtaisen keskustelun käymisen syynä sen, että hän pystyi pohtimaan opettajan kanssa, haluaako osallistua tiettyihin opintoihin. Kyseessä oli henkilökohtaisen opintopolun suunnittelu osana osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessia. Henkilökohtaisissa keskusteluissa oli selvitetty opiskelijan olemassa olevaa osaamista ja opiskelijalla oli ollut mahdollista päättää, osallistuisiko hän tiettyjen aineiden opiskeluun. Päätöksen hän kertoi syntyneen lopulta opettajan kanssa yhteisesti ja näki sen hyvänä.

Eräs haastateltavista kertoi, että he olivat yhdenmukaistaneet HOKSin kirjaustapoja, jotta jokainen opiskelija saisi laadukkaan HOKSin ja sitä myötä opiskelijalla olisi mahdollisuus henkilökohtaiseen opintopolkuun. Hän kertoi, että aikuisopiskelijoiden kohdalla henkilökohtaisten opintopolkujen rakentaminen toimi hyvin, mutta ”nuorisopuolen” opiskelijoiden kohdalla oli vielä kehitettävää, jotta jokainen saisi laadukkaan HOKSin. Henkilökohtaisten opintopolkujen ylläpitämisessä auttoi haastateltavan mukaan se, että osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessi oli keskitetty tietyille henkilöille, kuten opiskelijan omalle vastuupettajalle.

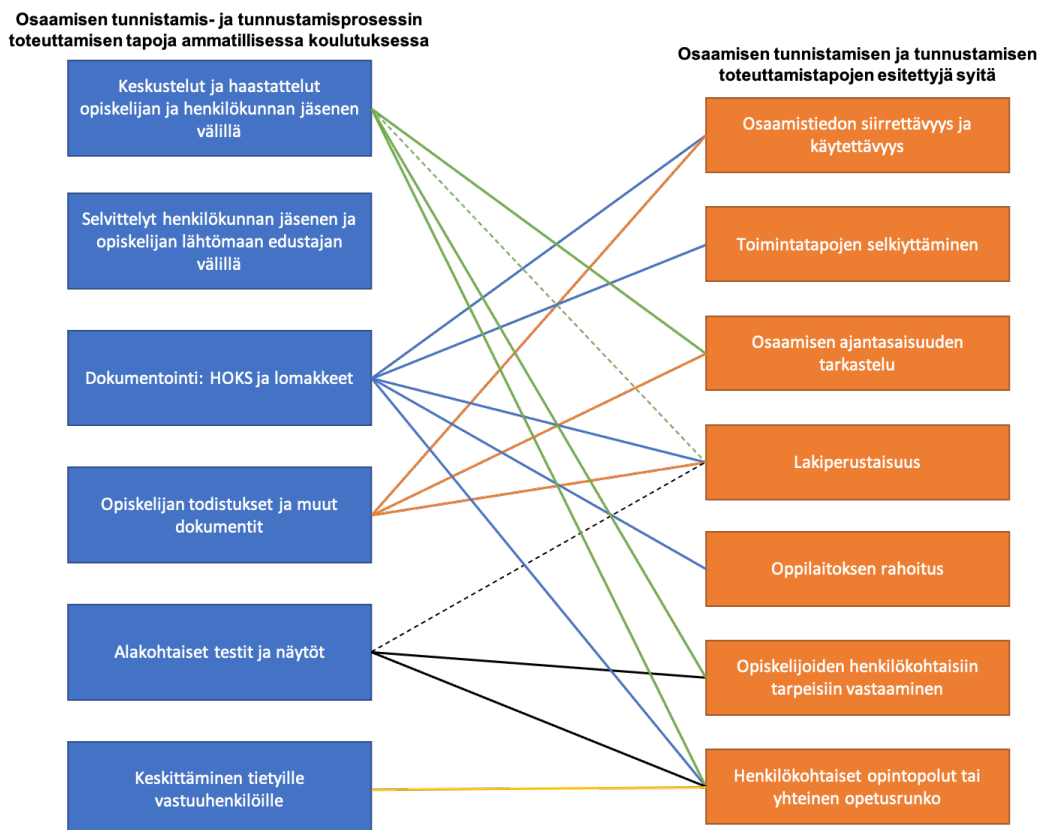
Osaan.fi-palvelua käyttävä haastateltava kertoi palvelun käytön merkityksenä olleen opiskelijaryhmän osaamisen tunnistamisen, jonka avulla heille pystyi suunnittelemaan opintoja. Hän näki, että yhteisen opetusrunгон muodostaminen ei ollut ollut huono tapa toimia.

”Mä oon tehnyt tutkimuksen vaikkapa aloittavalle ryhmälle, että mitä te osaatte, suurimmaks osaks kaikki osaa. Että sen perusteella on voinut tehdä sen tietopuolisen rungon. Että en oo tehnyt, että tätä ne osaa ja tätä ne ei osaa. ...Mä oon käyttänyt niinkun ryhmäkohtaisen lukujärjestyksen muodostamiseen, vaikka siinä tulee se rintamana eteneminen. Mutta mun mielestä se ei ole ollut huono tapa.” (h3)

7.2.1 Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toimintatapa-kohtaiset esitetyt syyt

Vastatakseen tarkemmin toiseen tutkimuskysymykseen oli selvitettävä, minkä tuloissa ilmenneen toimintatavan yhteydessä esitettyjä syitä oli mainittu. Toisen

tutkimuskysymyksen mukaisten tulosten kategorioista oli selvitetävissä, minkä osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tavan yhteydessä mikin kategoria mainittiin. Tästä syntyi kuvio (ks. kuvio 5), jossa kategorioiden välillä oleva viiva kuvastaa sitä, että kategorioita on mainittu toisen tuloksista muodostuneen kategorian yhteydessä. Katkoviiva puolestaan kuvastaa sitä, että kyseinen kategorioita on mainittu toisen kategorian ryppäässä, jolloin varmaa mainintaa ei voida todeta.



Kuvio 5. Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tiettyjen toteuttamistapojen yhteydessä mainitut esitetyt syyt.

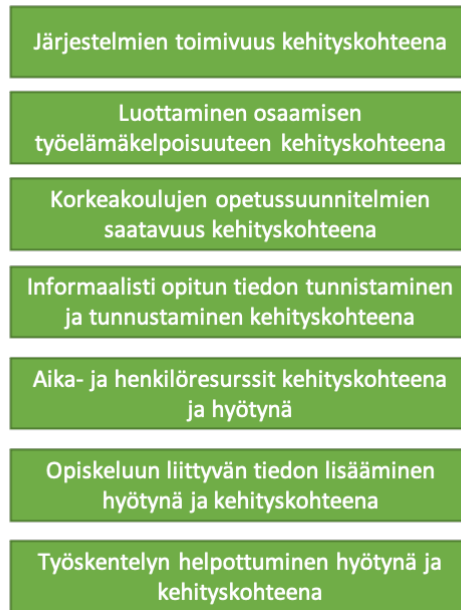
Tuloksissa (ks. kuvio 5) ilmeni siis osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa käytettyjen toteuttamistapojen esitetyistä syistä seuraavaa. Keskusteluiden ja haastatteluiden opiskelijan ja henkilökunnan jäsenen välillä syinä esitettiin osaamisen ajantasaisuuden tarkastelu, opiskelijoiden henkilökohtaisiin tarpeisiin vastaaminen sekä henkilökohtaiset opintopolut tai yhteinen opetusrunko sekä mahdollisesti lakiperustaisuus. Selvittelyille henkilökunnan jäsenen ja opiskelijan lähtömaan edustajan välillä ei mainittu erikseen syitä. Dokumentoinnin, joka sisälsi HOKSin ja lomakkeet, syinä pidettiin osaamistiedon siirrettävyyttä ja käytet-

tävyyttä, toimintatapojen selkiyttämistä, lakiperustaisuutta, oppilaitoksen rahoitusta sekä henkilökohtaisia opintopolkuja tai vaihtoehtoisesti yhteistä opetusrunkoa. Opiskelijan todistusten tai muiden dokumenttien käytöllä nähtiin olevan syinä osaamistiedon siirrettävyys ja käytettävyys, osaamisen ajantasaisuuden tarkastelu ja lakiperustaisuus. Alakohtaisille testeille näytöille puolestaan esitettyjä syitä olivat opiskelijoiden henkilökohtaisiin tarpeisiin vastaaminen sekä henkilökohtaiset opintopolut tai yhteinen opetusrunko ja mahdollisesti lakiperustaisuus. Keskittämisessä tietyille vastuuhenkilöille esitettiin puolestaan tavoitteena henkilökohtaisia opintopolkuja tai yhteistä opetusrunkoa.

7.3 Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toteuttamistapojen hyötyjä ja kehityskohteita

Kolmas tutkimuskysymys oli: *Millaisia hyötyjä ja kehityskohteita osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessissa mukana olevat näkevät osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toteutustavoissa?* Kolmanteen tutkimuskysymykseen liittyen induktiivisiksi kategorioiksi aineistosta nousivat kehityskohteina järjestelmien toimivuus, luottaminen osaamisen työelämäkelpoisuuteen, korkeakoulujen opetussuunnitelmien saatavuus sekä informaalisti opitun tiedon tunnistaminen ja tunnustaminen. Kategorioiksi, jotka liittyivät niin hyötyihin kuin kehityskohteisiin nousivat aika- ja henkilöresurssit, opiskeluun liittyvän tiedon lisääminen sekä työskentelyn helpottuminen. Kategoriat on esitetty kuviossa 6 ja niiden sisältökuvauksia tarkastellaan seuraavaksi.

Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toteuttamistapojen hyötyjä ja kehityskohteita



Kuvio 6. Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toteuttamistapojen hyötyjä ja kehityskohteita. Kooste kolmannen tutkimuskysymyksen tulosten kategorioista.

Järjestelmien toimivuus kehityskohteena

Yksi haastateltavista kertoi, että heidän oppilaitoksessa käytössä olevat HOKSin kirjaamisen käytetyt palvelut olivat kankeita, vaikeuttivat työntekoa ja lisäksi veivät aiempia ohjelmistoja enemmän aikaa. Toisekseen ikääntyneiden opiskelijoiden näkökulmasta järjestelmät olivat hänen mukaansa monimutkaisia.

”Ajankäyttö on - jos mä aikasemmin käytin erilaisiin kirjaamisiin per opiskelija kaks tuntia, niin mä käytän nyt niihin kuus tuntia - niin kolminkertainen aika turhaan. Se vähän surettaa.” (h4)

”Esimerkiksi HOKSiin liittyvät asiat, me voitais tuoda ne sille hakeutujalle itselleen yksinkertaisessa muodossa. Ihan tyyliin rasti ruutuun -tavalla, jolloin se tutustuminen niihin uusiin asioihin tapahtus vähän helpommin ja sitten ruokkis sitä innostumista. ...Vaikka tutkinnon osien ja osan osien sisältöjen valinnassa. Että miksi heitä velvotetaan selittämään tai kirjottamaan tai kovasti tuomaan monilla muilla viestintätavoilla sitä esille, kun saman asian vois, että ”mä haluan ton” ja rasti ruutuun.” (h4)

Toinen haastateltava puolestaan näki eHOKS-järjestelmän käytettävyydessä haasteena sen, että järjestelmä ei hänen tietääkseen tällä hetkellä ollut vielä täysin toiminnassa. Hän epäili, että opiskelija ei vielä pysty eHOKS-järjestelmän kautta jakamaan osaamistietoa työelämän edustajille.

Luottaminen osaamisen työelämäkelpoisuuteen kehityskohteena

Eräässä haastattelussa ilmeni, että jotkin työelämän toimijat toteuttivat haastateltavan mukaan mieluummin omia ammattitaitoa kartoittavia testejä kuin luottivat oppilaitosten osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessiin. Yhtenä esimerkkinä haastateltava antoi Lääkehoidon osaaminen verkossa -palvelun, jota työelämätoimijat odottivat opiskelijoiden käyttävän osaamisen osoittamisessa. Haastateltava kertoi palvelun sisältävän oppimateriaalia sekä testin.

”...niinkun lääkehoidon kohdalla alkaa tulla jokin järjestelmä, joka alkaa kattaa työelämän tarpeita, ja johon aletaan uskoa. Että esimerkiksi tarkoitan sitä lääkehoidon osaaminen verkossa. Se tuolla Itä-Suomessa keksittiin. Se on tosi näppärä ja siinä aika suhteellisesti saadaan, että siellä vyörytetään se osaamisen hankkiminen sille osallistujalle eli opiskelijalle. Ja hän sitten osallistuu tenttiin ja sillä tavalla osoittaa, että hän on oppinut nämä ja hän hallitsee nämä. ...Niin tälläsestä mun mielestä olis ammatillisen koulutuksen puolella ja aikuisten puolella hyötyä. Että vois olla vielä enemmänkin tällasia sellasiin aiheisiin, jotka on vaikeasti tunnistettavissa.” (h3)

Haastateltavan oppilaitoksessa oli jo toisella alalla pyritty luomaan osaamisen tunnistamiseen palvelu, johon työelämäkin uskoisi. Haastateltavan mukaan kuitenkin aikuisten kohdalla voisi olla muitakin vastaavia.

Korkeakoulujen opetussuunnitelmien saatavuus kehityskohteena

Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kerrottiin olevan hankalaa esimerkiksi sen vuoksi, että korkeakoulujen ei voimassa olevia opetussuunnitelmia ei ollut yhteisesti mistään saatavilla. Tilanne liittyi haastateltavan mukaan siihen, että tunnistetaan ja tunnustetaan opiskelijan aiemmin suorittamista korkeakouluopinnoista osaamista ammatilliseen tutkintoon ja osaamisen sisältöä tulisi pystyä vertaamaan ammattitaitovaatimukseen. Haastateltava kuvaili tilannetta seuraavasti:

”Ja ongelma on, kun ei ole olemassa valtakunnallista varantoa tai tietoverkosta, mistä sitä pystyis hakemaan, niin me joudutaan ostamaan aina näiltä korkeakouluilta niitä ei voimassa olevia opetussuunnitelmia. Ja eihän me edes tiedetä aina, että milloin nää opetussuunnitelmat muuttuu, koska ei ne mee samalla tavalla kuin lukio-opinnoissa. Niin äärimmäisen hankala lähteä metsästäämään vanhoja opetussuunnitelmia. Ne maksaa todella paljon meille rahaa, niiden saaminen tänne.” (h1)

Informaalisti opitun tiedon tunnistaminen ja tunnustaminen kehityskohteena

Opiskelijoiden dokumentteihin liittyen yksi haastateltavista kertoi, että muualta kuin virallisesta koulutuksesta saatua osaamista oli vaikea todentaa.

”Ja se, kaikki se koulutus, joka tulee jostain muualta kuin virallisesta kouluyhteisöstä, ei se ole merkityksetöntä. Mutta, mitä se on tuottanut, sitä on vaikeampi uskoa tai havaita tai laittaa sinne ylös sinne asioihin. Ei se oo merkityksetöntäkään, kyllähän siellä syntyy osaamista.” (h3)

Opiskelijahaastateltava puolestaan pohti sitä, että dokumenteilla osaamisen tunnistamista ja tunnustamista tehdessä voisi olla mahdollista, että opiskelija huijaisi ja esittäisi osaavansa jotain, mitä ei oikeasti osaa.

Aika- ja henkilöresurssit kehityskohteena ja hyötynä

Resurssit nousivat esille yleisimpänä teemana haastatteluissa keskusteltaessa hyödyllisyysnäkökulmista ja kehityskohteista. Yleisesti nähtiin, että aika- ja henkilöresursseja ei ollut riittävästi, mutta jonkin toimen seurauksena resursseja nähtiin säästävän. Esimerkiksi, kun osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessi oli keskitetty tietyille henkilöille, ei yhden haastateltavan mukaan prosessiin kulu-
nut kaikkien opettajien aikaa. Tämä haastateltavista kertoi kuitenkin, että opiskelijoiden kanssa käytävät keskustelut veivät liian paljon aikaa. Resurssien riittävyyden takaamiseksi heidän oppilaitoksessaan oli pohdittu tekoälyn hyödyntämistä osaamisen kartoittamisessa. Toinen henkilökuntaa oleva haastateltava puolestaan kertoi henkilömäärän olevan liian pieni osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessin hoitamiseen.

”...se on niin suuri määrä päivässä, niin ei ehdi yksinkertaisesti hoitaa. Resurssipula on huutava.” (h4)

Opiskelijahaastateltavan mielestä HOKSien laadinnassa oli kehitettävää. Hän mainitsi, että HOKSin laadinnan ajankäyttöön ja sen aikatauluun tulisi kiinnittää huomiota.

”...sen (HOKS) olis pitänyt siinä olla aika hyvinkin pian siinä kun se koulu alkoi. ...Ja se oli hyvin hidasta se eteneminen eikä tahtonut tulla selvää siitä, kennellä on se viimeinen sana sanottavana, että saatko sä hyväksilukua jostain aineesta vai et. Se olis yksi, että heti kun se koulu alkaa, niin sulla olis siinä selvänä ja valmiiks katottuna, että mitä sun pitää suorittaa ja mitä ei.” (o2)

Eräs haastateltavista kertoi, että henkilöstön osaaminen olisi kehitettävä asia osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessissa. Vaikka toimintaa oli oppilaitoksessa keskistetty hänen mukaansa tietyille henkilöille, ei osaamista tunnistamiseen ja tunnustamiseen välttämättä ollut tarpeeksi. Hän myös jatkoi, että prosessi oli heidän oppilaitoksessa sen verran jäykkä, että aika- ja henkilöresursseja tulisi kehittää. Hänen mukaansa resursseihin liittyi myös se, että HOKS elää koko opiskelijan opintojen ajan ja sama opiskelija tulee ”hoksittaa” useamman kerran opintojen aikana.

Opiskeluun liittyvän tiedon lisääminen hyötynä ja kehityskohteena

Eräänä opiskelijan kanssa käytävien keskustelujen hyötynä nähtiin se, että opiskelijalle saatiin jaettua tietoa opinnoista. Tällaisina tietoina eräs haastateltavista kertoi olevan tutkinnon muodostumisen perusteet, ammattitaitovaatimukset ja arviointikriteerit. Toisena teemana, josta keskusteluissa saatiin lisättyä opiskelijan tietoisuutta, oli ammattitaidon kehittämisen mahdollisuudet eli opiskelijan oikeus opiskella huolimatta aiemmasta osaamisesta.

Toinen opiskelijahaastateltava näki tarpeellisena, että opiskelijalla olisi riittävä tieto opintojen suorittamiseen liittyen heti opintojen alussa. Hänen mukaansa myös työskentelyn keskittämisessä tietyille henkilöille oli haastetta, ja opiskelijalla ei aina ollut tarvittavia tietoja ja ohjeita. Myös toinen haastateltava kertoi, että opiskelijoiden ja henkilökunnan edustajan näkemykset opiskelijan osaamisesta eivät olleet aina samat ja tätä tietoisuutta olisi hyvä lisätä henkilökohtaisissa keskusteluissa. Myös muiden kuin opiskelijoiden keskuudessa tiedon lisääminen nähtiin tarpeellisena. Eräs haastateltava nosti esimerkkinä oppisopimuksen, josta ei hänen mukaansa tiedetty yhteiskunnassa enää juuri mitään.

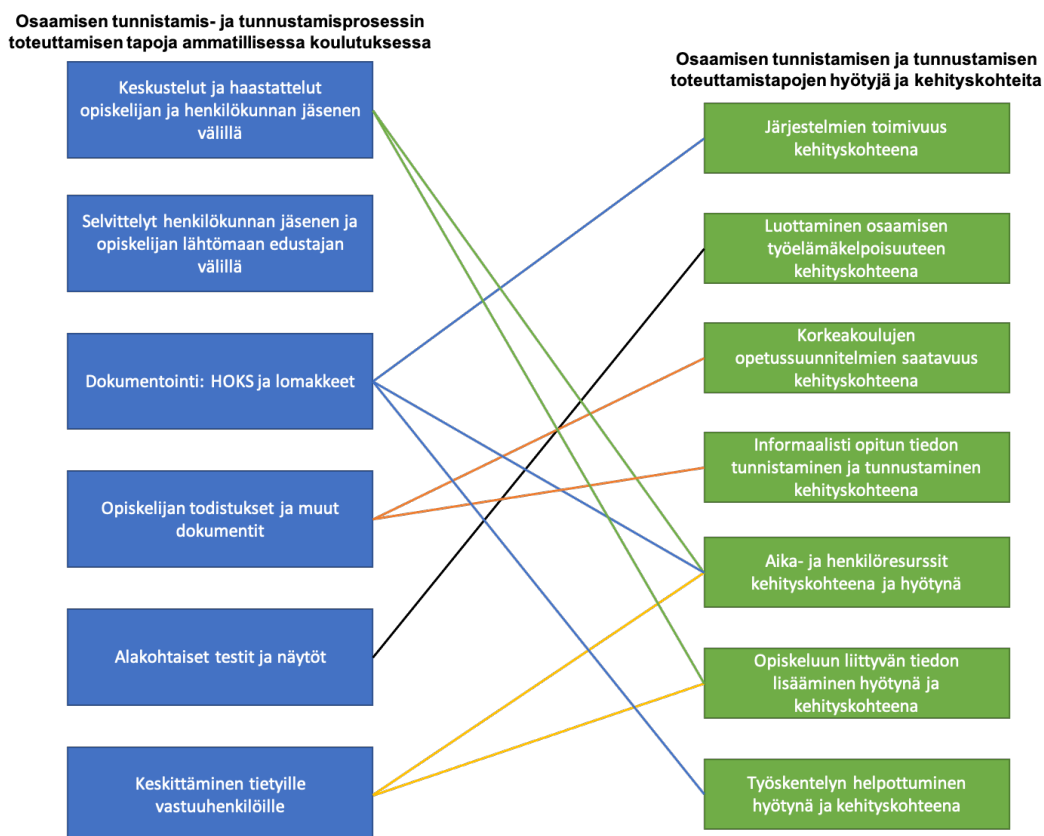
Työskentelyprosessin helpottuminen hyötynä ja kehityskohteena

Yhdenmukaistetuilla osaamisen tunnistamis- ja tunnustamistavoilla nähtiin olevan yhteyttä työskentelyn helppouteen. Esimerkiksi eräs haastateltavista kertoi, että yhdenmukaistetut HOKSin kirjaamistavat olivat helpottaneet työskentelyä. Toinen henkilökunnan edustaja näki kuitenkin, että työskentelyä voisi vielä helpottaa ja joustavoittaa.

”Minusta se on aika jäykkä meillä se prosessi meillä. Ja aika byrokraattinen. Mutta kun kaikista pitää olla ne viralliset dokumentit kuitenkin. Meillä saattaa tulla uusia lomakkeita sinne, jota et ollut ehkä huomannut. Eliikkä se koko ajan elää se tunnistaminen ja tunnustaminen. Ja lomakkeet muuttuu. Siellä on niin paljon sitä asiakirjaa sitten, asiakirjoja. Vois se vähän olla joustavampi.” (h6)

7.3.1 Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toimintatapa-kohtaiset hyödyt ja kehityskohteet

Vastataksaan puolestaan tarkemmin kolmanteen tutkimuskysymykseen oli selvitettävä, minkä tuloksissa ilmenneen toimintatavan yhteydessä hyötyjä ja kehityskohteita oli mainittu. Kolmannen tutkimuskysymyksen mukaisten tulosten kategoriosta oli selvitettävissä, minkä osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tavan yhteydessä mikin kategoria mainittiin. Tästä syntyi kuvio (ks. kuvio 7), jossa kategorioiden välillä oleva viiva kuvastaa sitä, että kategoria on mainittu toisen tuloksista muodostuneen kategorian yhteydessä.



Kuvio 7. Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tiettyjen toteuttamistapojen yhteydessä mainitut hyödyt ja kehityskohteet.

Näissä tuloksissa (ks. kuvio 7) selvisi osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tiettyjen toteuttamistapojen hyödyllisyysnäkökulmia ja kehityskohteita. Keskustelujen ja haastattelujen osalta opiskelijan ja henkilökunnan jäsenen välillä nähtiin kehityskohteena mutta myös joissain tapauksissa hyötynä aika- ja henkilöresurssien käyttö. Lisäksi hyötynä sekä kehityskohteena näissä keskusteluissa ja haastatteluissa nähtiin opiskeluun liittyvän tiedon lisääminen. Dokumentoinnissa (HOKS ja lomakkeet) puolestaan pidettiin kehityskohteena järjestelmien toimivuutta, kehityskohteena ja hyötynä aika- ja henkilöresursseja sekä opiskeluun liittyvä tiedon lisäämistä. Opiskelijan todistuksiin ja muihin dokumentteihin liittyen nostettiin esiin korkeakoulujen opetussuunnitelmien saatavuus sekä informaalisti opitun tiedon tunnistamisen ja tunnustaminen kehityskohteina. Alakohtaisten testien ja näyttöjen osalta pidettiin kehityskohteena luottamista osaamisen työelämäkelpoisuuteen. Ja vielä keskittämisessä tietyille vastuuhenkilöille nähtiin niin kehityskohteena kuin hyötynäkin aika- ja henkilöresurssit sekä opiskeluun liittyvän tiedon lisääminen.

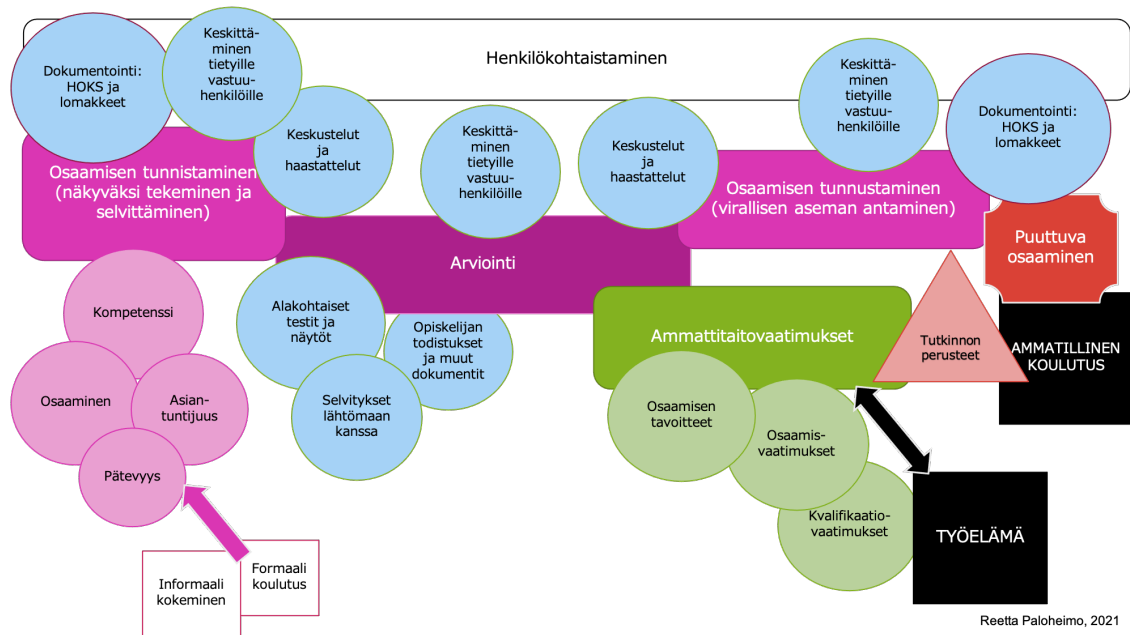
8 Onko osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen selkeää?

8.1 Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tavat osana laajempaa kokonaisuutta

8.1.1 Havaintoja osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessista

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset kuvasivat osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen erilaisia toimintatapoja. Näiden toimintatapojen (ks. kuvio 3) suhde osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessiin on väistämättä kiinteä. Osaamisen tunnistamista ja tunnustamista ei voi tehdä ilman siihen kytkeytyviä välineitä, palveluita ja muita toimintatapoja. Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessia on kirjallisuudessa kuvattu eri tavoin (ks. Lepänjuuri ym., 2010; Soininen ym., 2010b). Tutkimustulosten tulkitsemisen perusteella suhteessa taustakirjallisuuteen saadaan osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessista seuraavanlainen yleiskuvaus, joka on kuvattuna kuviossa 8. Kuvio on lisäksi liitteenä (ks. liite 3).

Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen erilaiset toteuttamistavat ovat prosessin eri vaiheissa (merkitty sinisiin ympyröihin). Formaalisti tai informaalisti opitusta on syntynyt opiskelijalle osaamista, jota tunnistetaan. Tunnistamisesta useimmiten arvioinnin kautta siirrytään tunnustamiseen, tosin joskus arviointi on tehty jo aiemmin, jolloin voidaan suoraan siirtyä tunnustamiseen. Työelämästä kumpuavat ammattitaitovaatimukset ohjaavat arviointia. Ammattitaitovaatimukset on määritetty tutkinnon perusteissa, johon ammatillinen koulutus pohjautuu. Kun puuttuva osaaminen havaitaan, ohjataan opiskelija oppimaan lisää koulutuksen kautta. Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessi toimii osana opiskelijan henkilökohtaistamista eli henkilökohtaisen opintopolun suunnittelua ja toteutusta.



Kuvio 8. Osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessin kuvaus.

Henkilökohtaiset keskustelut ja haastattelut opiskelijoiden ja henkilökunnan jäsenen välillä nousee tuloksissa esiin eräänä merkittävänä toteuttamistapana. Näille keskusteluille nähdään useita eri tavoitteita sekä hyötyjä. Taustakirjallisuudessa henkilökohtaisille keskusteluille kerrotaan olevan merkitystä erityisesti informaalisti opitun osaamisen kannalta (ks. Soininen ym., 2010b), mutta tässä tutkimuksessa henkilökohtaisilla keskusteluilla ja haastatteluilla nähdään laajempi merkitys osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa. Osasta tuloksista ilmenee myös, että henkilökohtaiset keskustelut ovat osa henkilökohtaistamisen prosessia, jossa opiskelijalle laaditaan henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelma eli HOKS (ks. Opetushallitus, 2018). Se, miten HOKS laaditaan, näyttää olevan useimmiten keskustelujen kirjaamista ja dokumentointia erilaisiin lomakkeisiin. Nämä lomakkeet tai muut HOKSien kirjauspaikat ovat useimmiten opinto-ohjaintojärjestelmässä tai muussa järjestelmässä.

Osaamisen tunnistamisessa voi olla apuna opiskelijan todistukset ja muut dokumentit, opiskelijan kertoma haastatteluissa ja kyselyissä sekä erilaiset testit ja näytöt. Joissain tapauksissa tarvitaan myös opiskelijan lähtömaan kanssa selvityksen tekemistä. Tunnistettua osaamista arvioidaan suhteessa ammattitaitovaatimuksiin ja osaamistavoitteisiin (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 53

§; Lepänjuuri ym., 2010). Jos osaamisen arvioidaan vastaavan ammattitaitovaatimuksia ja osaamistavoitteita, annetaan sille virallinen asema eli se tunnustetaan (Lepänjuuri ym., 2010, s. 63). Erilaisilla tavoilla kuitenkin näyttää olevan kytköksiä HOKSiin, koska toteuttamistavoilla pyritään useimmiten henkilökohtaistamisen toteuttamiseen (Opetushallitus, 2018). Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on siten osa opiskelijan opintojen henkilökohtaistamista.

Prosessissa etenemiseen osallistuu tutkimuksen mukaan jokaiseen tehtävään erikseen määrätty henkilöt. Yksi tapa näyttää olevan se, että osaamisen tunnistajat ja tunnustajat on erikseen nimettyjä. Tutkimuksessa esille tulleet osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tavat esiintyvät pääosin myös aiemmassa kirjallisuudessa. Aiemmassa kirjallisuudessa tosin on mainittu vielä useampia erilaisia välineitä, kuten itsearviointijärjestelmä, simulaattorit ja portfolioit (ks. Ekholm, 2011; Lepänjuuri ym., 2010; Oosi ym., 2020), joita ei tässä tutkimuksessa tule esille. Sen sijaan tässä tutkimuksessa ilmenee, että oppilaitoksissa on käytössä erikseen nimettyjä useita tunnistajia ja tunnustajia, jollaista mallia ei vielä taustakirjallisuudessa esiinny.

8.1.2 Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toteuttamistapojen esitetyt syyt johdattavat prosessin yleisempiin syihin

Selvää tuloksissa on se, että suurin osa toteuttamistavoista yhdistyy erilaisiin esitettyihin syihin, eikä selkeää yhtä syytä juuri millekään toteuttamistavalle ole annettu. Poikkeuksena tuloksissa esiintyy keskittäminen tietyille vastuuhenkilöille, jonka tavoitteena nähtiin joko henkilökohtaisten opintopolkujen luominen tai vastaavasti ryhmäkohtaisen yhteisen opetusrungon muodostaminen. Henkilökohtaiset opintopolut tosin ovat osa henkilökohtaistamisen lopputulemaa, ja henkilökohtaistaminen taas kytkeytyy koko osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessiin. Lisäksi mainittakoon, että selvittelyt henkilökunnan jäsenen ja opiskelijan lähtömaan edustajan välillä annettiin yhdessä vastauksessa esimerkkinä, eikä sille erikseen esitetty syitä, hyötyjä tai kehityskohteita.

Sen sijaan esitetyistä syistä osaamistiedon siirrettävyys ja käytettävyys kytkeytyy keskeisesti kansallisiin tietovarantoihin, kuten Koski-tietovarantoon (ks. Oosi ym., 2020; Opetushallitus, 2020b). Merkittävää tässä on kuitenkin se, että eHOKS-

järjestelmää, joka on Opetushallituksen (2021b) mukaan luotu henkilökohtaistamisen tueksi ja johon opiskelijalle luodaan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma, ei tuloksissa mainita kuin kerran.

Toimintatapojen selkiyttäminen mainittiin dokumentoinnin yhtenä tavoitteena koskien näin ollen lähinnä HOKSin kirjaamiskäytänteitä. Aiemmin onkin havaittu, että yhtenä suurimpana haasteena on osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen valtakunnallisen ohjeistuksen heikkous (Soininen ym., 2010b). Ohjeisiin lie-
nee siis syytä kiinnittää jatkossakin huomiota niin oppilaitoskohtaisesti kuin valtakunnallisesti.

Osaamisen ajantasaisuuden tarkastelu yhdistyy taustateoriassa jatkuvaan ja elinikäiseen oppimiseen (ks. Hakkarainen ym., 2008; Tuomisto, 2002). Jos opiskelijan opintojen ajantasaisuutta tarkastellaan, tarkoittaa se, että opiskelijalla on aiemmin hankittua osaamista, jonka merkitystä arvioidaan nykyiseen koulutukseen tai työllisyystarpeeseen nähden.

Lakiperustaisuus esitetään yhtenä syynä tuloksissa useamman toimintatavan kohdalla. Tämä on ymmärrettävää, sillä ammatillinen koulutus nojautuu vahvasti jokaisen tutkinnon osalta tutkinnon perusteisiin sekä osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen henkilökohtaistamisen kautta lakiin (ks. Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 44 – 47 §; Lepänjuuri ym., 2010).

Oppilaitoksen rahoitus on tuloksissa usean henkilökunnan jäsenen puheissa mukana liittyen dokumentointiin. Tämä on kiinnostavaa, sillä rahoituksesta ei ole paljon tietoa henkilökohtaistamisen tai osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen yhteydessä taustakirjallisuudessa. Oppilaitoksen näkökulmasta hyötynä osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa on kuitenkin nähty, että oppilaitoksen tuloksellisuus ja taloudellinen tehokkuus paranevat kuten myös työelämäyhteydet ja oppilaitoksen maine (Soininen ym., 2010b, 46–48). Tosin resurssien puute yleisesti on nähty osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen haasteena (Soininen ym., 2010b, s. 49–30). Lisäksi voidaan pohtia, liittyykö oppilaitoksen rahoi-

tukseen pyrkimys tasa-arvosta, jota elinikäisen oppimisen taustalla on (ks. Honkonen, 2002, s. 41). Ja onko tämä tasa-arvo toteutumassa valtion rahoittamassa ammatillisessa koulutuksessa.

Opiskelijoiden henkilökohtaisiin tarpeisiin vastaaminen yhtenä esitettyinä syynä kerrottiin tarkemmin ottaen liittyvän keskusteluihin ja sitä kautta ohjaukseen sekä alakohtaisiin testeihin ja näyttöihin. Alakohtaisten testien osalta opiskelijan tarpeina tuloksissa esiintyy esimerkiksi kieleen liittyvät erityistarpeet. Henkilökohtaisissa keskusteluissa erilaiset ohjaukset ja neuvot on mainittu. Tämä yhdistyy taustakirjallisuudessa esillä olleeseen ohjauksen tarpeeseen. Opiskelijoiden on nimittäin nähty tarvitsevan paljonkin ohjausta ja tukitoimia riippumatta olemassa olevasta osaamisesta (ks. Salo, 2008; Lepänjuuri ym., 2010).

Henkilökohtaiset opintopolut nousevat tuloksissa esitettyksi syyksi, joka mainitaan usean eri osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toteuttamistavan yhteydessä. Yhden haastattelun kautta tuloksissa näkyy myös, että osaamisen tunnistamista käytetään apuna ryhmäkohtaisen opetusrungon laatimisessa. Henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman on tarkoitus olla suunnitelma opinnoista, mutta henkilökohtaiset opintopolut voidaan nähdä henkilökohtaistamisen lopputulemana. Kiinnostavaa tässä on se, kuinka paljon henkilökohtaiset opintopolut määrittävät opetuksen suuntaa vai onko ryhmän opettamiselle vielä kuinka paljon sijaa. Opintotarjonnan määrä ei Soinisen ja kanssatutkijoiden (2010b) mukaan joustaa kaikissa tilanteissa, jolloin seurauksena voi olla opiskelijoiden hyppytunnit. Pohdittavaksi siis jää, onko henkilökohtaisista opintopoluista mahdollisesti vapautunut aika hyödyksi opiskelijalle.

8.1.3 Toteuttamistapojen kehityskohteissa merkittäviä yksittäisiä havaintoja

Toteuttamistapojen hyödyllisyyšnäkökulmista ja kehityskohteista aika- ja henkilöresurssit mainitaan tuloksissa useamman eri osaamisen tunnistamis- ja tunnustamistavan yhteydessä. Tämä sopii yhteen jo aiemman teorian kanssa, jossa osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen yleisimpänä haasteena (Soininen ym., 2010b, s. 49–50). Tämän tutkimuksen tuloksissa esiintyy kuitenkin myös näkemys, että aika- ja henkilöresursseja voidaan säästää tietyillä järjestelyillä tai

sillä, että osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen myötä opiskelijaryhmät pienenevät. Muita hyödyllisyysnäkökulmia tai kehityskohteita mainitaan vain yhden tai kahden toteuttamistapakategorian yhteydessä ja niistä havaintoja esitetään seuraavaksi.

Järjestelmien toimivuus nousi tuloksissa kehityskohteena. Taustakirjallisuudessa siitä ei juurikaan ole tietoa, mutta tulosten perusteella se näyttää vaikuttavan merkittävästi henkilökunnan työskentelyyn. Korkeakoulujen opetussuunnitelmien saatavuus nousi myös tuloksissa kehityskohteena, jota ei aiemmasta teoriataustasta ollut nähtävillä. Tuloksissa tilanne näyttää hankaloittavan koulutuksen järjestäjien työtä merkittävästi ja olevan haasteena myös talousnäkökulmasta.

Luottaminen osaamisen työelämäkelpoisuuteen nousi myös tuloksissa kehityskohteena. Pohdittamaan tässä jäi, oliko tässä kyse myös siitä, että työelämästä nousevat kvalifikaatiovaatimukset ovat yhä hieman erilaiset kuin ammatillisessa koulutuksessa hankittava kompetenssi. Vai siitä, että viimeisimmät tutkinnon perusteiden muutokset eivät ehkä vielä ole vaikuttaneet kokonaisvaltaisesti muutokseen suhteessa työelämäyhteistyöhön. Joka tapauksessa taustateoriassa selviää, että valtakunnallisista perusteista nousevien koulutuskohtaisten ammatillisten tutkinnonosien vaatimusten on nähty paikoin olevan jopa liian korkeatasoisia ammatillisen koulutuksen kohdalla (Lepänjuuri ym., 2010, s. 74). Kiinnostavaa kuitenkin on se, että tällainen ilmiö nousee tuloksista esille ja paikoin tätä on alakohtaisesti alettu koulutuskentällä ratkaista.

Informaalisti opitun tiedon tunnistaminen ja tunnustaminen esiintyy tuloksissa kehityskohteena. Teoriatiedosta selviää, että ammatillisen koulutuksen osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessissa on, että myös informaalisti hankittu osaaminen saataisi tunnustettua (Lepänjuuri ym., 2010, s. 83). Kuitenkin myös taustakirjallisuudessa on mainittu, että muun kuin muodollisen koulutuksen kautta hankitun osaamisen tunnistaminen ei ole välttämättä oikeudenmukaista ja tasa-puolista kaikille, ja tietyissä tilanteissa osaamisen tunnistaminen saattaa jäädä tekemättä (Soininen ym., 2010b, s. 31–32). Myös Lepänjuuren ym. (2010, s. 77) tutkimuksessa selviää, että jos osaamista ei ole helppo kuvata tai kontrolloida,

saatetaan osaamista jäädä havaitsematta. Näin myös hiljainen tieto voi jäädä tunnistamatta ja tunnustamatta (ks. Hakkarainen & Paavola, 2008).

Opiskeluun liittyvän tiedon lisääminen esiintyy tuloksissa niin hyötynä kuin kehityskohteena. Osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessin ohjauksen haasteena on myös aiemmin nähty se, että opiskelijoilla ei ole aina riittävästi tietoa tutkinnon perusteista ennen kuin prosessi alkaa, joten opiskelija ei välttämättä osaa verrata osaamistaan osaamistavoitteisiin (Lepänjuuri ym., 2010, s. 86). Tämän tutkimuksen tuloksissa ilmenee, että niin opiskelijoiden kuin henkilökuntaa olevien mielestä tiedon lisääminen on tärkeää prosessin kannalta.

Tuloksissa työskentelyn helpottuminen esiintyy niin hyötynä kuin kehityskohteena. Ajatuksen haastateltavilla on tästä kaksijakoiset. Toisaalta yhdenmukaisilla toimintatavoilla nähdään merkitystä työskentelyn helpottumiseen, kuitenkin näissä nähdään toisaalla edelleen kehittämisen varaa. Tämä lienee yhteydessä myös siihen, että valtakunnallista parempaa ohjeistusta on kaivattu (ks. Soininen ym., 2010b).

8.2 Yleisesti osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyviä merkityksiä, hyötyjä ja kehityskohteita

Haastatteluissa oli nähtävillä, että useampi haastateltava pohti haastattelukysymysten ohessa yleisiä osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyviä merkityksiä, vaikka kysymyksissä keskityttiin tiettyihin oppilaitoksissa käytössä oleviin toimintatapoihin. Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen yleisinä tavoitteina nostettiin esiin esimerkiksi järjestelmäkeskeisyydestä joustavuuteen siirtyminen sekä yhteiskunnallinen vaikuttavuus, jolloin tarpeet ja osaaminen kohtaisivat. Kohtaanto-ongelmaan ratkaisujen löytyminen esitettiin myös yleisenä hyötynä, kuten teoriassakin (ks. Oosi ym., 2020).

Osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessin merkityksenä nähtiin myös, että resursseja ei kulunut sellaisten opiskelijoiden kouluttamiseen, keillä oli jo ammatillista osaamista tietyissä asioissa. Kuitenkin erityisenä huomiona nostettiin useammassa haastattelussa esiin henkilökunnan resurssien puute osaamisen

tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Tämä esiintyy niin varsinaisissa tuloksissa kuin taustateoriassa (ks. Soininen ym., 2010b). Eräänä seikkana yksi haastateltava toi esille, että Opetushallitus oli ohjeistanut haastateltavan mukaan käyttämään asiantuntijapalvelua osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessissa, johon kuitenkin koulutuksen järjestäjillä ei ollut taloudellisia resursseja.

Molemmat opiskelijahaastateltavat mainitsivat osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessin merkityksenä yleisesti olevan sen, että kaikkia opintoja ei tarvinnut aloittaa suorittamaan alusta asti. Useampi haastateltavista mainitsi opiskeluaikojen lyhenemisen, josta on kahdenlaista taustatietoa. Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen on nähty niin lyhentävän opiskeluaikaa kuin että ei ole merkitystä (ks. Soininen ym., 2010b; Lepänjuuri ym., 2010). Eräs henkilökunnan edustaja puolestaan kertoi, että hänelle opiskelijoiden oivaltamisen ilo oli yksi osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessissa näkyvä hyöty.

Osaamisen tunnistamista ja tunnustamista pidettiin yleisesti haastavana prosessina koulutuksen järjestäjille. Erityisenä huomiona tuotiin esille selkeiden ohjeiden puuttuminen. Tämän nähtiin johtuvan esimerkiksi siitä, että osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tavat riippuivat opiskelijan tilanteesta ja olivat siten hyvin vaihtelevia. Eräs haastateltavista nosti esiin myös sen, että työntekijät tarvitsivat pienryhmäohjausta, koska laista ja määräyksistä tulleet ohjeet eivät hänen mukaansa ohjanneet käytännön prosessin tekemistä riittävästi. Ohjeiden tarpeellisuus on tuloksissa muutenkin havaittavissa ja taustateoriassa (ks. Soininen ym., 2010b).

Opiskelijahaastateltavista toinen oli tyytyväinen osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen ja toisen mielestä kehittävää olisi siinä, että kaikki osaaminen saataisi tunnistettua ja tunnustettua. Hänen mukaansa ympäri Suomea samankaltaisen alan työkokemuksen tai aiemmin suoritettujen kurssien perusteella oli hankalaa saada kaikkea tunnustetuksi opiskeltavaan tutkintoon. Opiskelijoiden ja joidenkin henkilökuntaa olevien puheista selvisi, että opiskelumotivaatio sekä mielekkyys opintoihin kasvoi tunnistamisen ja tunnustamisen myötä sekä opiskelijoiden turhautuminen ja stressi vähentyi. Opintojen mielekkyys on nähty tarpeelli-

sena vapaaehtoisen oppimisen nojalla ja siksi elinikäisen oppimista myös kritisoitu (ks. Tuomisto, 2002). Opintojen mielekkyyden tärkeys esiintyy myös muissa tuloksissa.

8.3 Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on kokonainen prosessi

Tulosten perusteella voidaan nähdä, että osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen raja on toisinaan häilyvä. Ensinnäkin käsitteiden hahmottamisessa voi olla tilanteesta riippuen epäselvyyttä, mutta myös siinä, milloin osaamisen tunnistaminen muuttuu tunnustamiseksi. Esimerkiksi opiskelijahaastateltava pohti keskustelun lomassa:

”Että olisko se sitten tätä osaamisen tunnustamista tai tunnistamista? Ehkä se menee paremmin tälle tunnistamisen puolelle sitten.”

Vaikka osaamisen tunnistaminen ja osaamisen tunnustaminen voidaan nähdä toisistaan erillisinä käsitteinä ja peräkkäisinä vaiheina, ei niitä voida täysin erottaa toisistaan. Tuloksista ilmenee, että tiettyjä tapoja käytetään osaamisen tunnistamisessa ja tiettyjä osaamisen tunnustamisessa, mutta useimmiten tavat viittaavat koko osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessiin. Merkityksellistä näyttää siten olevan joustava osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessi, ja tavat elävät hieman tapauskohtaisesti oppilaitoksesta riippuen ja oppilaitoksen sisällä. Osaamisen arviointi on keskeinen vaihe osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen yhteydessä. Arviointia voi tapahtua osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen lomassa tai niihin käytettävien tapojen kautta.

Sillä ei välttämättä olekaan merkitystä, millaisia tapoja käytetään, vaan sillä, saadaanko palvelut ja tavat tukemaan osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tavoitteita. Yksittäisten toimintatapojen tavoitteet, esitetyt syyt antavat kuitenkin merkittävästi viitteitä siitä, mitkä seikat osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessia ohjaavat. Huomiota tutkimuksen aikana herätti myös se, että haastateltavat olivat toisinaan kiinnostuneita kertomaan enemmän koko prosessista ja siihen liittyvistä hyödyllisyyksistä ja haastavuuksista kuin yksittäisestä osaamisen tunnistamisen tai tunnustamisen toteutustavasta. Toisaalta opiskelijat nostivat

esiin enemmänkin kehittämistarpeita ja hyötyjä liittyen koko osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessiin, kun taas henkilökuntaan kuuluvat erittelivät myös toteuttamistapakohtaisia näkemyksiä.

Henkilökohtaiset keskustelut nousivat merkittävään rooliin haastateltavien puheissa. Erilaiset testit tai muut digitaaliset apuvälineet eivät tuntuneet olevan merkityksellisiä kaikkien haastateltavien kohdalla heidän kertoessaan osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessista kokonaisuudessa. Tosin tietynlaiset toimintatavat, kuten alakohtaiset testit saattoivat olla merkittäviä jossain erityistilanteessa, jossa opiskelija ei voinut esimerkiksi kielirajoitteiden vuoksi osoittaa osaamistaan selkeästi muulla tavalla tai opiskelijan tuli työelämään osoittaa osaamistaan tiettyjen täsmällisten vaatimusten mukaan.

Myös osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toimintatapojen esitetyissä syissä voidaan nähdä keskinäistä yhteyttä. Esimerkiksi lakiperustaisuus näyttää olevan lähtökohtana sille, että osaamisen tunnistamista ja tunnustamista halutaan tehdä tietyllä tavalla. Tämä saattaa vaikuttaa esimerkiksi osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen henkilökohtaistamiskeskusteluiden dokumentointitapaan ja sekä olemassa olevien välineiden, kuten lomakkeiden kehittämiseen. Tämä todennäköisesti kuvaa sitä, että osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on yhtenäinen prosessi.

9 Pohdintaa

9.1 Tutkimuksen luotettavuudesta ja etiikasta

Tutkimus pyrittiin laatimaan ilman hypoteeseja. Oli tunnistettavissa jo tutkimuksen alussa, että tietynlaisia työhypoteeseja eli aiemmista kokemuksista nousevia tutkimuksen esioletuksia saattoi olla tutkimuksen taustalla (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tällaisia olivat esimerkiksi ajatukset siitä, että kaikki tutkimukseen osallistuvat henkilöt eivät todennäköisesti ajattele keskenään samalla tavalla osaamisen kartoittamisen toteuttamistapojen hyödyllisyydestä. Toisaalta tämä oli osa kiinnostusta aiheen tutkimiseen ja reflektiivinen tarkastelu edisti luotettavuutta.

Opiskelijanäkökulman vahvistamiseksi laadullinen lisätutkimus kohdennettuna opiskelijajoukolle voisi olla kiinnostavaa ja hyödyllistä. Lähtökohtaisesti laadullinen tutkimus oli tutkimusongelman ratkaisemiseksi selkeä vaihtoehto. Kuten Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2006) kirjoittavat, laadullisen tutkimuksen myötä voisi syntyä jotain tärkeitä huomioita, joita puolestaan voisi käyttää jatkotutkimuksissa hypoteeseina.

Tutkimustulosten yleistettävyyttä tulee tarkastella kriittisesti haastatteluun osallistuneen pienen joukon vuoksi. Oletettavasti kattavamman kuvan ammatillisessa koulutuksessa käytettävistä osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tapojen hyödyllisyydestä sekä olemassa olevista käyttöön liittyvistä syy-seuraussuhteista antaisi tämän tutkimuksen rinnalla kvantitatiivinen tutkimus (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Temaattisesti haastatteluvastaukset kiinnittyvät monella tavalla kuitenkin aiempaan tutkimustietoon, joten tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta.

9.1.1 Aineiston hankinnan ja aineiston luotettavuudesta

Reflektiivisyys oli läsnä jo aineiston hankinnassa, mikä vahvisti luotettavuutta (ks. Högbäck & Aaltonen, 2015). Opetushallituksella työskentelyni aikana olin tutustunut jonkin verran eHOKS-palveluun, joka toimi osaltaan opiskelijoiden osaami-

sen tunnistamisessa ja tunnustamisessa. Kuitenkaan itselle ei ollut selvinnyt ennen tätä tutkimustani, ketkä kaikki ovat tämän palvelun käyttäjiä ja mitä merkityksiä palvelussa nähdään.

Haastattelukysymyksiä jälkeenpäin tarkastellessa pohdin, olisiko haastattelukysymyksissä ollut parempi puhua sekä osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen palveluista että tavoista. Ehkä pelkät tavat olisivat riittäneet. Toisaalta *palvelut* sanana saattoi nostaa esiin haastateltavien mieleen muitakin vaihtoehtoja kuin mitä pelkkä *tavat* olisi nostonut. Koska olin testannut haastattelua testihenkilöllä ennen haastatteluiden aloittamista, osasin arvioida haastattelun olevan käsitteiltään pääosin ymmärrettävä. Lisäksi haastatteluun varattu aika (30 min) vaikutti testihaastattelun (noin 23 min) perusteella riittävältä ajalta, jonka aikana haastateltavien olisi mahdollista ehtiä pohtia ennalta tietämättömiin kysymyksiin vastauksia sekä vastata niihin.

Haastattelun aluksi kerroin haastattelun koskevan osaamisen kartoittamista, jolla tarkoitin niin osaamisen tunnistamiseen kuin tunnustamiseen liittyviä teemoja. Haastattelujen edetessä pyrin siihen, että haastateltava sai käyttää omaa käsitettään. Varmistin opiskelijoiden haastattelun aluksi, että opiskelijat tiesivät, minkä asioiden parissa ollaan tekemisissä. Avasin hieman osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käsitettä, mikäli se oli tarpeen. Henkilökunnan jäsenet tuntuivat olevan hyvin perillä erilaisista käsitteistä, eikä heille tarvinnut selittää käsitteitä.

Osa haastateltavista vaikutti pohtivan ensisijaisesti koko osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessia ja siihen liittyviä merkityksiä, eikä niinkään prosessin toteuttamistapoihin liittyviä merkityksiä. Tämä vaikutti siihen, että joissain haastatteluissa päädyin täsmentämään kysymyksiä. Toisaalta annoin haastateltavien kertoa näkemyksiään myös yleisesti osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessista. Näin ajattelin tulevan esille myös sellaisia näkökulmia, joita en välttämättä olisi osannut kysyä.

Haastatteluvastauksista kuului, että henkilökuntaan kuuluvilla oli jokaisella merkittävästi omakohtaista kokemusta osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen

liittyen. Opiskelijoilla puolestaan vaikutti olevan luonnollisesti aiheeseen liittyviä näkemyksiä lähinnä omien opintojen näkökulmasta. Reflektointi oli tämän vuoksi hieman haasteellisempaa opiskelijoiden kohdalla kuin henkilökunnan edustajien. Päädyin haastatteluissa esittämään jokseenkin enemmän tarkentavia kysymyksiä opiskelijahaastateltaville kuin henkilökunnan haastateltaville. Molemmissa keskeisinä haastattelua ohjaavina tekijöinä pysyivät kuitenkin alkuperäinen haastattelurunko kysymyksineen sekä haastateltavan vastauksista esiin nousseet näkemykset.

9.1.2 Tutkimusmetodien arvioinnista

Jo ennen tutkimuksen aineiston keruuta olin päättänyt käyttää analyysissä sisällönanalyysia. Millaisin metodein tarkemmin ottaen sisällönanalyysia tekisin, jätin päätettäväksi aineiston hankinnan jälkeen. Tutkimusaineistoa lukiessani havaitsin, että aineistosta nousevat kategoriat täsmentyivät mielelläsi, mitä enemmän aineistoa luin. Toisaalta havaitsin, että mielessäni aineistoa lukiessani oli myös taustateoria ja sieltä nousevat jotkin osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tavat. Näin ollen sisällönanalyysin tarkempaa tapaa valitessani totesin Mayringin (2000) induktiivisen kategorioiden kehittelyn sopivan pääosin aineistoni analysoimiseen. Koska teoriasidonnaisuus olisi jäänyt heikoksi pelkän Mayringin (2000) induktiivisen kategorioiden kehittelyn askelmallin (ks. kuvio 1) avulla analysoitaessa, oli tämän analysointimenetelmän tueksi syytä ottaa teorian kanssa reflektointi (ks. Högbäck & Aaltonen, 2015; Salo, 2015). Tästä syntyi aineiston analyysin tarkempi menetelmä (ks. kuvio 2).

9.1.3 Tutkimusetiikasta

Koska tutkimuskohteena ei ollut itsessään palveluiden käyttäjät, vaan heidän ajatuksensa palveluiden käytöstä, en tutkimuksessani joutunut kohtaamaan kovinkaan haastavia eettisiä kysymyksiä. Henkilöihin liittyvät yksilöintitiedot anonymisoitiin sekä haastatteluvideot hävitettiin tutkimuksen päätyttyä. Lisäksi haastatteluihin osallistuneille henkilöille esitettiin tutkimussopimus (ks. liite 2) ennen haastatteluja, jonka kukin allekirjoitti. Itse palveluiden käytön tutkimiseen voi liittyä eettisiä kysymyksiä esimerkiksi opintohallinto- tai muiden järjestelmien toimittajista yrityksinä. Jos aineistossa jokin yritys mainittiin epäedullisessa valossa,

poistin nimen tekstin joukosta. Kuitenkin palveluiden suunnittelijoita ei tässä tutkimuksessa sen enempää tutkita tai avata heidän ajatuksiaan, joten tutkimukseni toteuttaa hyvän tutkimusetiikan piirteet.

9.2 Tulosten arviointia

Tutkimusongelmien kirkastuminen muotoonsa auttoi sekä kanssaopiskelijoiden, ohjaajan ja läheisten kanssa että työyhteisössä käydyt keskustelut. Niin arkipuheet kuin tutkimuksen tarkasteluun kohdistuvat pohdinnat eri ryhmissä auttoivat jäsentämään sitä, mikä osaamisen tunnistamis- ja tunnustamiskeskustelussa on haasteellista. Käsitteiden kirjo, ammatillisen koulutuksen erityislaatuinen opetustehtävä verrattuna esimerkiksi yleissivistävään koulutukseen sekä yhteiskunnalliset työllisyyteen liittyvät haasteet loivat kaikki tutkimukseen kuuluvalla ajatusprosessille oman tarttumapintansa.

Tulokset antavat aiempaa tutkimustietoa täsmällisempää tietoa ammatillisen koulutuksen osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessin käytännön toteuttamisesta. Lisäksi tuloksista ilmenee selkeitä tavoitteita ja selityksiä, miksi osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa käytetään jotain tiettyä tapaa. Laadullisen tutkimusstrategian avulla tuloksissa pureudutaan osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen erilaisiin toteuttamistapoihin.

Tavoitteena oli lisätä ymmärrystä osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toteuttamistavoista henkilökunnan ja opiskelijoiden näkökulmista. Tämä tavoite saavutettiin. Toisekseen sain annettua tutkimukseni Opetushallituksen käyttöön mahdollista palveluiden jatkokehitystä varten. Aineiston ja teorian välinen keskustelu lisäsi yhteiskunnallista kiinnostavuutta ja tutkimuksella voidaan nähdä olevan ajatuksia herättävä vaikutus ammatillisen koulutuksen parissa työskenteleville sekä mahdollisesti opiskelijoille.

Tutkimuksen eräänlaisena tuotteena syntyi myös metodologinen kaavio (ks. kuvio 2), joka mielestäni auttoi merkittävästi aineiston analyysissä. Tämä kaavio voi olla myös avuksi muille tutkimusta tekeville.

9.3 Miksi osaamista tunnistetaan ja tunnustetaan?

Opiskelijan kohtaamisella eli henkilökohtaisilla keskusteluilla näyttää olevan suuri merkitys osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessissa. Henkilökohtaistamiseen liittyvät keskustelut ja haastattelut sekä niiden dokumentointi pääosin HOKSin muodossa näyttävät olevan osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tavoissa keskeisiä. Huolta kuitenkin tuntuu aiheuttavan se, onko osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessiin riittävästi resursseja. Prosessi vaikuttaa olevan kaiken kaikkiaan henkilökuntaan osallistuvien näkökannalta melko haastava ja opiskelijatkaan eivät aina saa tarvitsemaansa ohjausta. Ammatillisen koulutuksen järjestäjillä vaikuttaa olevan paljon tietoa ja taitoa, mutta tiedon ja taidon käyttämiseen ei välttämättä ole tarvittavia resursseja.

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat tuntuivat tiedostavan mahdollisuudet osaamisen osoittamiselle hyvin. Ohjauksen ja henkilökohtaisten keskustelujen merkitys kuitenkin korostui edelleen. Koska tuloksissa esiintyy yhtenä merkityksenä ajantasaisuus opinnoissa, on jatkossa hyvä tarkastella opintojen ajantasaisuuden tavoittelua elinikäisen oppimisen kritiikki huomioiden. Haastateltavista ainakin osa henkilökohtaisia keskusteluja käyvistä ottaa keskusteluissa esille sen, haluaako opiskelija oppia lisää vai tunnustaa osaamistaan. Tässä vaikuttaa tulevan huomioiduksi se seikka, että oppiminen tapahtuu opiskelijan omista tarpeista käsin ja on siten mielekästä oppimista. Jatkossa olisi hyvä tarkastella ja tutkia sitä, kuinka hyvin niin osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessi kuin jatkuva oppiminen ylipäättään palvelevat yksilön oppimistarpeita ammatillisessa koulutuksessa.

Tutkimuksessa ilmeni myös joitain yksittäisiä, mutta mielestäni merkittäviä uusia kehittämiskohteita tai haasteita osaamisen tunnistamis- ja tunnustamistapoihin liittyen. Järjestelmien huono toimivuus oli eräs työskentelyä hankaloittava tekijä. Toisena esiin nousi korkeakoulujen opetussuunnitelmien heikko saatavuus. Koska jo aiemmissa tutkimuksissa on ilmennyt osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen osalta haasteita, olisi syytä tutkia lisää näitä ilmenneitä kehityskoh- teita ja tunnustaa niiden laajuus. Informaalisti opitun tiedon vaikea tunnistettavuus

nousi yhtenä kehitettävänä tekijänä. Siihen on tahtotilaa kansallisissa määräyksissä saakka, mutta käytännön tunnistaminen vaikuttaa olevan vielä haasteellista. Vaikuttaa siltä, että todistuksella on merkittävä painoarvo edelleen aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen yhteydessä.

Kiinnostavana havaintona ilmeni myös, että ammatillisessa koulutuksessa tunnustettu osaaminen ei välttämättä kelpaa sellaisenaan työmarkkinoille, vaan työpaikoilla halutaan vielä erikseen varmistaa opiskelijan osaaminen omilla testeillä. Ammatillisen koulutuksen ammattitaitovaatimukset ja osaamistavoitteet – muo-vaavatko ne tulevaisuuden työelämää vai etenevätkö työelämä ja koulutus omia uriaan? Jatkuvan ja elinikäisen oppimisen tutkimuksissa on viitteitä siitä, että työelämän tavoitteet ja koulutuksen tavoitteet eivät aina kulje käsi kädessä.

Tarvitaanko osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen palveluiden kentälle ammatilliseen koulutukseen muita palveluita vai olisiko monipuolistamisen sijaan aika yksinkertaistaa ja selkiyttää? Yksittäisenä huomiona ilmeni, että Opetushallituksen kehittämä eHOKS-palvelu oli vain erään haastateltavien puheissa. Selvitetäväksi siis jää, eikö palvelu vielä kata oppilaitosten ja opiskelijoiden tarpeita, vai eikö sen käytöstä ole riittävästi tietoa. Palvelujen jatkokehityksen kannalta olisi mielekästä tietää, missä määrin tässä tutkimuksessa esiintyvät tietyt tavat ilmenevät ammatillisen koulutuksen kentällä.

Merkityksenä opiskelijan näkökulmasta osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa on nähty se, että opiskelijoiden motivaatio paranee, tietoisuus omasta osaamisesta lisääntyy sekä opiskelukustannukset alenevat ja aikaa vapautuu (Soininen ym., 2010b, s. 46–48). Näitä tekijöitä erityisesti opiskelijat nostivat tässäkin tutkimuksessa esille yleisesti osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyen. Vaikutti siltä, että haastateltavat opiskelijat näkivät aiemmin opitulle saadun tunnustuksen merkittävänä. Toisaalta onko oman osaamisen osoittaminen jokaisen opiskelijan kohdalla tavoiteltavaa, sen pohtiminen jäänee opiskelijalle itselleen. Oppilaitoksen näkökulmasta tunnistamisen ja tunnustamisen toteuttamiseen vaikuttivat usean muun ohessa lakiperustaisuus ja rahoitusnäkökulmat, jotka eivät juurikaan esiintyneet opiskelijoiden puheissa. Kuitenkin useat henkilö-

kuntaan kuuluvat näkivät, että osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tavoitteina olivat opiskelijan henkilökohtaisten opintopolkujen luominen ja henkilökohtaisiin tarpeisiin vastaaminen. Kiinnostavaa onkin, mitkä ovat osaamisen tunnistamista ja tunnustamista ohjaavat pääasialliset tekijät. Palaamme jatkuvan elinikäisen oppimisen dilemmaan: mihin tarkoitukseen nähden opitaan? Ohjaavatko yksilön oppimistarpeet, valtiovallan vai työelämän tarpeet oppimista, ja miksi osaamista tunnustetaan?

Lähteet

- Ekholm, E. (2011). *Maahanmuuttajien osaaminen näkyväksi: virikkeitä ammatillisen osaamisen kartoittamiseen kotoutumisohjauksessa*. Sisäasiainministeriö, maahanmuutto-osasto.
- Gröhn, T. (1992). Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.), *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa* (s. 1–32). Helsinki: Yliopistopaino.
- Hakkarainen, K., Lonka, L. & Lipponen, L. (2008). *Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä* (6.–8. uudistettu painos). WSOY.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. (2008). Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa A. Toom, J. Onnismäe & A. Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista ja taitavuutta* (s. 59–82). Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Helakorpi, S. (2006). *Koulutuksen kehittävä arviointi: työkaluja osaamien johtamiseen*. Hämeen ammattikorkeakoulu, Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 4/2006.
- Helakorpi, S. (2009). *Osaaminen ja sen tunnistaminen työelämän ja koulutuksen yhteisenä haasteena*. Ammattikorkeakoulujen verkkojulkaisu. Luettu 23.1.2021. https://arkisto.uasjournal.fi/osaaja_2009-4/Helakorpi%20PDF.pdf.
- Honkonen, R. (2002). Työssä oppimisen retoriikat – Teknisen functionalismin korvaajia ja täydellistäjiä. Teoksessa R. Honkonen (toim.), *Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arviointi* (s. 35–54). Tampere: Tampere University Press.
- Högbacka, R. & Aaltonen, S. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Nuorisotutkimusseura: Nuorisotutkimusverkosto.
- Karusaari, R. (2020). *Asiakaslähtöisyys osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa* (väitöskirja). Lapin yliopisto. Luettu 14.4.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-189-7>.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/11.8.2017, 45 §: Henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laadinta ja hyväksyminen. Viitattu 3.4.2021. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Ammatillisesta%20koulutuksesta>.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/11.8.2017, 47 §: Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen. Viitattu 3.4.2021. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Ammatillisesta%20koulutuksesta>.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/11.8.2017, 53 §: Osaamisen arviointi. Viitattu 5.4.2021. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Ammatillisesta%20koulutuksesta>.

- Lepänjuuri, A., Soininen, L., Niskanen, A. & Stenström, M.-L. (2010). Osa II, Syventävä katsaus: Haastattelun ja kyselyn tuloksia, yhteenvetoa ja kehittämisehdotuksia. Teoksessa L. Soininen, A. Niskanen & A. Lepänjuuri (toim.), *Tohditko tunnistaa? Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen nykytila ja kehittämishaasteet ammatillisessa peruskoulutuksessa* (s. 55–123) (verkkojulkaisu). Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Luettu 12.4.2021. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201004136400>.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Qualitative Methods in Various Disciplines I: Psychology* 1(2). Luettu 14.4.2021. doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089.
- Mulder, M. (2004). *Education, competence and performance. On training and development in the agri-food complex*. Wageningen: Wageningen University.
- Mulder M. (2014). Conceptions of Professional Competence. Teoksessa Billett S., Harteis C. & Gruber H. (toim.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (s. 107 – 137). Dordrecht: Springer. Luettu 20.4.2021. <https://link-springer-com.libproxy.helsinki.fi/content/pdf/10.1007%2F978-94-017-8902-8.pdf>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019a). *Jatkuvan oppimisen kehittäminen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:19. Luettu 10.4.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-641-6>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019b). *Vapaan sivistystyön kautta hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen: Osaamisen tunnistamista ja tunnustamista valmistelevan työryhmän muistio*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:46. Luettu 2.4.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-695-9>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2020). *Jatkuvan oppimisen uudistukselle hyväksyttiin yhteiset linjaukset: Osaaminen turvaa tulevaisuuden* (verkkotiedote). Luettu 20.4.2021. <https://minedu.fi/-/jatkuvan-oppimisen-uudistukselle-hyvakysyttiin-yhteiset-linjaukset-osaaminen-turvaa-tulevaisuuden>.
- Oosi, O., Jauhola, L., Rausmaa, S. & Haila, K. (2020). *Miten osaaminen näkyväksi?* Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 2020:28. Luettu 11.4.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-561-4>.
- Opetushallitus (2018). *Osaamisen osoittamisen, arvioinnin ja todentamisen laadunhallinta ammatillisessa koulutuksessa – menettelytapoja ja hyviä käytäntöjä koulutuksen järjestäjille*. Oppaat ja käsikirjat 2018:7a. Luettu 21.4.2021. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/osaamisen_osoittamisen_arvioinnin_ja_todentamisen_laadunhallinta_ammattillisessa_koulutuksessa.pdf.
- Opetushallitus (2020a). *Ammatillinen koulutus* (verkkosivu). Luettu 29.11.2020. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/selaus/kooste/ammattillinenkoulutus?haku-tyyppi=perusteet>.
- Opetushallitus (2020b). *Opintopolku.fi* (verkkosivu). Luettu 29.11.2020. <https://opintopolku.fi/wp/fi/>.
- Opetushallitus (2020c). *eHOKS, ePUK: Opiskelun henkilökohtainen suunnittelu* (verkkosivu). Luettu 29.11.2020. <https://opintopolku.fi/ehoks/>.
- Opetushallitus (2021a). *Henkilökohtaistaminen* (verkkosivu). Luettu 21.4.2021. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/henkilokohtaistaminen>.
- Opetushallitus (2021b). *Tutkintojen perusteet* (verkkosivu). Luettu 25.4.2021. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tutkintojen-perusteet#ae384806>.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* (sähköinen tietoaaineisto). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaristo. Luettu 26.1.2021. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>.

- Salo, J. (2008). Aikaisemman osaamisen tunnistaminen näyttötutkintomestariohjelmassa. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista ja taitavuutta* (s. 321–332). Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Salo, U. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Höglbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Nuorisotutkimusseura: Nuorisotutkimusverkosto.
- Soininen, L., Niskanen, A. & Lepänjuuri, A. (toim.). (2010a). *Tohditko tunnistaa? Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen nykytila ja kehittämishaasteet ammatillisessa peruskoulutuksessa* (verkkojulkaisu). Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Luettu 12.4.2021. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201004136400>.
- Soininen, L., Niskanen, A., Lepänjuuri, A. & Boman, S. (2010b). Osa I, Miten kenttä on toiminut? Valtakunnallisen kyselyn tulokset. Teoksessa L. Soininen, A. Niskanen & A. Lepänjuuri (toim.), *Tohditko tunnistaa? Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen nykytila ja kehittämishaasteet ammatillisessa peruskoulutuksessa* (s. 11–54) (verkkojulkaisu). Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Luettu 12.4.2021. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201004136400>.
- Ottaviano, G. I. P., Kangasharju, A. & Maliranta, M. (2009). Local innovative activity and regional productivity: Implications for the Finnish national innovation policy. Teoksessa K. Aiginger, D. Breznitz, C. Edquist, G. Murray, G. Ottaviano, R. Veugelers, ... & M. Maula, *Evaluation of the Finnish National Innovation System – Full Report* (s. 203–238). Taloustieto Oy. Luettu 3.5.2021. https://www.etla.fi/wp-content/uploads/InnoEvalFi_FULL_Report_28-Oct-2009.pdf.
- Toom, A. (2008). Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa ja A. Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista ja taitavuutta* (s. 33–58). Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (2008). *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomisto, J. (2002). Elinikäisen oppimisen retoriikka ja vallankäyttö. Teoksessa R. Honkonen (toim.), *Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arviointi* (s. 15–34). Tampere: Tampere University Press.
- Uotila, T-P. (2010). Osaamistiedon epistemologiat systeemiteoreettisesta näkökulmasta. Teoksessa T-P. Uotila (toim.), *Ikkunoita osaamisen johtamisen systeemiin kokonaisuuteen* (s. 20–47). Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia, 293. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-313-4>.
- Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017, 9 §: Henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan merkittävät tiedot. Annettu Helsingissä 5.10.2017. Viitattu 5.4.2021. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170673>.

Liitteet

- Haastatteluteemat ja -kysymykset (liite 1)
- Tutkimussopimus (liite 2)
- Kuvio 8. Osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessin kuvaus. (liite 3)

Liite 1: Haastatteluteemat ja -kysymykset

PALVELUIDEN JA TAPOJEN KUVAAMINEN

- Millaisia palveluita ja tapoja oppilaitoksessasi on käytössä opiskelijoiden osaamisen kartoittamiseen eli osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen (näkyväksi tekemiseen)?
 - (Apukysymys: Miten opiskelijan osaaminen tulee näkyville kyseisen palvelun tai tavan avulla?)

PALVELUIDEN JA TAPOJEN KÄYTÖN SYYT

- Miksi osaamisen kartoittamiseen käytetään juuri näitä palveluita tai tapoja?
- Millaisia tavoitteita tämän tai näiden palveluiden käytöllä on?
 - (Apukysymys: Mihin tarpeisiin osaamisen kartoittamisen eri palvelut vastaavat?)
- Mitä sanottavaa sinulla olisi näiden palveluiden hyödyllisyydestä?
- Olisiko jotain kehitysehdotuksia, mistä haluaisit kertoa?
- Näetkö palveluissa tai tavoissa jotain ongelmakohtia?

KÄYTTÄJÄT

- Kuka tai millaisessa roolissa oleva henkilö tai henkilöt ovat näiden palveluiden käyttäjä? Miksi?

Liite 2: Tutkimussopimus

TUTKIMUSSOPIMUS

Allekirjoittanut haastateltava osallistuu Reetta Paloheimon Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisen tiedekunnan Pro gradu -tutkielman aineiston keruuseen haastattelulla ja suostuu haastatteluaineiston käyttöön seuraavilla ehdoilla, johon allekirjoittanut tutkija sitoutuu. Pro gradu -tutkielman ohjaa Sami Paavola.

Haastatteluja käytetään vain tutkimustarkoituksiin. Aineistosta poistetaan haastateltavien tunnistetiedot ja muut tunnistamisen mahdollistavat tiedot, joten tunnistamista mahdollistavia tietoja ei siten ole saatavilla tutkimuksessa tai siitä julkaistavissa kirjoituksissa tai esitelmissä. Aineistoa käytetään tähän tutkimukseen, josta allekirjoittanut tutkija on vastuussa. Lisäksi aineistoa, josta on poistettu haastateltavien tunnistetiedot, voidaan tarvittaessa luovuttaa Opetushallitukselle palveluiden kehittämistä varten. Aineistoa ei luovuteta muihin tarkoituksiin.

Tämä sopimus on kuitattu sähköpostitse vallitsevan pandemiatilanteen estäessä konkreettisen allekirjoituksen.

8.2.2021

Päiväys:

Tutkija: Reetta Paloheimo

Haastateltava:

Liite 3: Kuvio 8. Osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessin kuvaus.

